

HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE EUROPE SANS CLIVAGES



► L'impact de la révolution industrielle



► L'évolution de l'éducation



► Les droits de l'homme dans l'histoire de l'art



► L'Europe et le monde

<http://shared-histories.coe.int>

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

SOMMAIRE

PRÉFACE 4-7

INTRODUCTION 8-11

PUBLICATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE 12-13

CRÉDITS ET REMERCIEMENTS 14-17

À PROPOS DE CETTE PUBLICATION 18-37

GUIDE UTILISATEUR 889-901

LA NOTION D'HISTOIRES PARTAGÉES 38-49

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE 50-161
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE 162-223

L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION 224-287
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE 288-415

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART 416-531
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE 532-595

L'EUROPE ET LE MONDE 596-659
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE 660-887

Cliquer ici pour ouvrir la version en ligne

<http://shared-histories.coe.int>

Les vues exprimées dans cet ouvrage sont de la responsabilité de(des) l'(l')auteur(s) et ne reflètent pas nécessairement la ligne officielle du Conseil de l'Europe.

Tous droits réservés. Exception faite d'un usage éducatif à but non lucratif et dans le cadre indiqué dans le guide de l'utilisateur, aucun extrait de cette publication ne peut être traduit, reproduit ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou de toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Direction de la communication (F67075 Strasbourg Cedex ou publishing@coe.int). Le Conseil de l'Europe encourage des traductions de cette publication vers d'autres langues pour un usage éducatif, mais une demande d'autorisation au préalable est néanmoins nécessaire.

Mise en page : www.nigondesign.fr

Éditions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

www.coe.int

© Conseil de l'Europe

The opinions expressed in this work are the responsibility of the author(s) and do not necessarily reflect the official policy of the Council of Europe.

All rights reserved. Except for non-profit educational use and within the framework indicated in the user guide, no part of this publication may be translated, reproduced or transmitted, in any form or by any means, electronic (CD-Rom, Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without prior permission in writing from the Directorate of Communication (F-67075 Strasbourg Cedex or publishing@coe.int). The Council of Europe encourages translations of this publication into other languages for educational use, but authorisation is still required.

Layout : www.nigondesign.fr

Council of Europe Publishing
F-67075 Strasbourg Cedex

www.coe.int

© Council of Europe



Le projet intergouvernemental du Conseil de l'Europe *Histoires partagées pour une Europe sans clivages*, lancé par le Comité directeur pour les politiques et pratiques éducatives (CDPPE) en 2010, a été mené à bonne fin en 2014. La publication électronique que vous vous apprêtez à lire est l'un des fruits de cet important travail.

2014 est une année de commémoration et d'anniversaires. La date la plus marquante est celle du centenaire du déclenchement de la première guerre mondiale, qui a causé la perte de millions de vies humaines et modifié pour toujours le paysage politique de notre continent.

En 2014, nous célébrons aussi le 60^e anniversaire de la [Convention culturelle européenne](#), dont les rédacteurs se sont inspirés des enseignements tirés des catastrophes de la première moitié du XX^e siècle. La convention, qui vise à bâtir un avenir pacifique commun, souligne que la

route vers la paix passe par l'éducation et la culture. Elle accorde un rôle particulier à l'enseignement de l'histoire et des langues.

Le Conseil de l'Europe a toujours considéré l'enseignement de l'histoire comme une matière d'un intérêt incomparable, qui ne peut être remplacée par aucune autre discipline. Pourquoi l'enseignement de l'histoire est-il si essentiel au XXI^e siècle ? D'abord, parce qu'il donne à la génération montante l'occasion de voyager dans l'espace historique. Ce que l'on apprend sur le passé permet de mieux comprendre et d'évaluer les processus politiques et sociaux actuels. La connaissance et surtout la compréhension de l'histoire aident à développer des compétences et des attitudes essentielles comme l'esprit critique, l'ouverture d'esprit, la capacité à tirer des conclusions en toute indépendance et la tolérance - compétences souvent qualifiées de « transversales » ou de

« génériques » dans les politiques éducatives. Ainsi, les jeunes sont mieux préparés à trouver leur place dans les sociétés multiculturelles d'aujourd'hui, à apprécier la valeur de la diversité culturelle, à communiquer avec les personnes qui ont des références culturelles et religieuses différentes et parlent d'autres langues. La connaissance de l'histoire peut les aider à se sentir non plus seulement citoyens de leur propre pays, mais aussi citoyens de l'Europe et du monde. Ce sont là des éléments importants de la culture démocratique. Par ailleurs, le Conseil de l'Europe a toujours eu parfaitement conscience que l'histoire pouvait être détournée abusivement. La compréhension de l'histoire est une compétence civique essentielle, sans laquelle l'individu est plus vulnérable aux manipulations politiques et autres. Pour que les jeunes deviennent des citoyens actifs et trouvent leur place dans la société multiculturelle contemporaine, il faut les aider à acquérir une compréhension approfondie des processus politiques, sociaux, économiques et culturels.

La conception de l'enseignement de l'histoire que préconise le Conseil de l'Europe est reflétée dans un certain nombre de textes clés. En 2001, le Comité des Ministres a adopté une *Recommandation relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle*, suivie dix ans plus tard par une *Recommandation relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*.

En 1996 et en 2009, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a adopté des *Recommandations sur l'histoire et l'apprentissage de l'histoire en Europe et sur l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de post-conflit*.

Ces textes traduisent les changements qui ont eu lieu dans la « Grande » Europe depuis la fin des années 1990, à partir de la chute

du mur de Berlin. Ils prennent acte également des conséquences du processus de mondialisation, qui rend d'autant plus nécessaire, dans tous les Etats membres, de comprendre le rôle de l'éducation dans la gestion démocratique de la diversité.

Ces textes soulignent que l'enseignement de l'histoire en ce nouveau millénaire devrait :

- ▶ unir les peuples au lieu de les diviser ;
- ▶ être un outil de promotion de la paix, de la réconciliation, de la tolérance et de la compréhension s'agissant de traiter les questions de migration et d'immigration ;
- ▶ présenter l'histoire dans toute sa complexité, sans susciter des images d'ennemi ;
- ▶ sensibiliser à la pluralité des perspectives et exposer les différents points de vue ;
- ▶ détruire les préjugés et les stéréotypes ;
- ▶ employer des méthodes novatrices fondées sur le dialogue ;
- ▶ jouer un rôle essentiel dans la formation de citoyens actifs et responsables et favoriser le renforcement du respect des différences de toute nature au sein d'une société démocratique ; ▶▶▶

PRÉFACE

- aider la jeune génération à développer ses capacités intellectuelles et sa résistance à la manipulation, à analyser et à interpréter l'information de manière critique et responsable, notamment lorsqu'il s'agit de questions controversées et sensibles ;
- encourager les personnes issues d'horizons culturels différents à coopérer et, ainsi, développer une compréhension et une confiance mutuelles.

Les textes fondamentaux du Conseil de l'Europe insistent sur le fait que l'éducation devrait rapprocher les hommes et les inciter à surmonter les clivages sans en créer de nouveaux, condition essentielle pour une paix et une sécurité pérennes. L'importance de l'enseignement de l'histoire a été clairement affirmée au plus haut niveau politique lors des sommets des chefs d'État ou de gouvernement du Conseil de l'Europe : que ce soit à Vienne en 1993, à Strasbourg en 1997 ou à Varsovie 2005, cette question a été inscrite sur la liste des priorités du Conseil de l'Europe pour les années à venir, le dialogue interculturel étant considéré comme l'une des principales missions de l'Organisation et un élément à part entière de son action en faveur de la démocratie, des droits de l'homme et de l'état de droit.

Dans le monde actuel, l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire sont des tâches complexes, mais importantes. L'ignorance du passé expose au risque de manipulation, tandis que la connaissance de l'histoire aide à garder l'esprit ouvert, à se forger ses propres opinions et à exercer ses droits et ses responsabilités de citoyen. Nous devons comprendre comment les autres perçoivent le monde et respecter la diversité culturelle qui caractérise les sociétés contemporaines.

Pour relever ces défis, il est nécessaire de concevoir de nouvelles méthodes et approches de l'enseignement, qui soient à même de répondre aux exigences de sociétés multiculturelles. Nous avons besoin de programmes de formation initiale et continue des enseignants afin de leur permettre d'acquérir des compétences en communication interculturelle.

Il nous faut aussi des partenariats associant une multiplicité d'acteurs - établissements scolaires, familles, organisations de la société civile, musées, etc. Bien que le Conseil de l'Europe soit une organisation intergouvernementale, il a toujours veillé à collaborer avec la société civile. La participation de tous les citoyens est essentielle pour assurer la cohésion sociale et la coopération par-delà les clivages culturels et politiques.

Le Conseil de l'Europe accorde une attention particulière aux régions sortant d'un conflit. Dans ce contexte, les individus comme les communautés doivent contribuer à surmonter les stéréotypes et à écrire un récit partagé. Nous nous attachons à les aider à trouver une interprétation commune de l'histoire, à apprendre à ne pas considérer les faits uniquement de leur propre point de vue (« multiperspectivité ») et à reconnaître que les désaccords font

partie intégrante de la compréhension du passé. Pour le Conseil de l'Europe, la réconciliation par le biais de l'éducation, et notamment de l'éducation à l'histoire, est fondamentale pour construire la vision d'un avenir commun.

Le projet intergouvernemental *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* avait un objectif ambitieux, celui de trouver une base pour consolider l'action et la poursuivre ensemble dans une situation de diversité croissante. Il met en évidence la combinaison unique de points communs et de spécificités qui caractérise chacun des pays, des régions et des groupes sociaux en Europe. L'éducation, nous en sommes convaincus, est indispensable pour prévenir la violence et les conflits dans l'Europe contemporaine et pour promouvoir la culture de la démocratie.

Pour définir l'éducation dont nous avons besoin, il nous faut d'abord répondre à cette question : quelle société voulons-nous pour nos enfants au XXI^e siècle ?

Snežana **Samardžić-Marković**

directrice générale de

la démocratie, Conseil de l'Europe

Le projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* répond à trois grandes préoccupations. En premier lieu, il importe de faire prendre conscience du patrimoine historique commun des Etats membres. La Convention culturelle européenne de 1954 affirme en effet, notamment dans son article premier, que les Etats signataires doivent promouvoir une connaissance partagée de leur histoire nationale, mais aussi s'engager à faire prendre conscience de leur patrimoine historique commun. Deuxièmement, il convient, par une meilleure connaissance des interactions et des convergences historiques de toute nature, de contribuer à la prévention des conflits et de soutenir les processus de réconciliation. Enfin, il est nécessaire de poursuivre la diffusion et la mise en œuvre des recommandations du Livre blanc sur le dialogue interculturel, *Vivre ensemble dans l'égalité dignité*, adopté par le Comité des Ministres du Conseil de l'Europe en 2008.

Dans cet esprit, les objectifs suivants ont été fixés pour le projet :

- ▶ mettre en évidence les principales interactions et convergences qui ont marqué le développement de l'espace européen et créé les conditions de la construction européenne ;
- ▶ élaborer des propositions concrètes de stratégies et de méthodes visant à faire prendre conscience de ces dimensions de l'histoire européenne et à les faire connaître, notamment dans le cadre des cours d'histoire ;
- ▶ définir les contenus, mais aussi les compétences nécessaires à une bonne compréhension des tendances communes de l'histoire européenne dans un contexte mondial.

Pour élaborer et mettre en œuvre le projet, ses concepteurs se sont inspirés des leçons tirées des précédentes activités intergouvernementales du Conseil de l'Europe. Le projet *Apprendre et enseigner l'histoire de l'Europe du XX^e siècle* (1999-2002) a abouti à l'élaboration d'un manuel pour les enseignants intitulé *La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire*. Le principal message de cette publication était que l'histoire est un miroir du passé à multiples facettes. Il n'existe pas de vérité unique qui puisse rendre compte de la complexité des processus historiques, leur perception étant fondée sur des points de vue rarement communs, souvent différents et parfois contradictoires, voire conflictuels. Seule une approche tenant compte de la multiplicité des perspectives peut permettre d'enseigner l'histoire dans toute sa complexité. En même temps, la publication soulignait le réel danger lié à la simplification de l'histoire, notamment lorsque l'enseignement porte sur des conflits et des questions sensibles, à savoir le danger non seulement de renforcer les antagonismes existants mais aussi de créer de nouveaux motifs de dissension. Certes, il importe de comprendre les différentes conceptions des mêmes événements historiques ; pour autant, certaines opinions sont inacceptables dans des sociétés démocratiques. Pour le Conseil de l'Europe, c'est notamment le cas des thèses contraires à la Convention européenne des droits de l'homme.

Le projet intergouvernemental suivant, *La dimension européenne dans l'enseignement de l'histoire* (2002-2006), visait à offrir aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et aux élèves un ensemble de ressources pédagogiques sur un certain nombre d'événements historiques, assorti de suggestions méthodologiques et d'exemples de multiperspectivité. Cette approche, fon-

dée sur une compréhension multiple de l'histoire, a été associée à un programme commun présentant des dates charnières qui ont laissé des traces importantes dans la vie des habitants du continent européen et au-delà (1848, 1912-1913, 1919, 1945, 1989-1990). La combinaison du multiple et du commun a servi de base au format adopté pour la présentation des résultats du projet : un CD-ROM contenant quelque 2 500 sources historiques et un ouvrage intitulé *Carrefours d'histoires européennes*. Carrefours - un mot clé désignant un espace commun, une sorte de point de rencontre entre divers points de vue, qui se retrouvent au même moment, en un même lieu. Nous sommes tous différents, nous avons tous notre propre vision des choses mais en même temps, nous nous rencontrons aux carrefours du monde, qui englobent à la fois le passé et le futur : afin de pouvoir les traverser en toute sécurité, nous devons connaître les règles et apprendre à respecter les autres si nous voulons que les autres nous respectent.

Le troisième projet intergouvernemental s'intitulait *L'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire* (2007-2010). Il visait à aider les enseignants d'histoire à intégrer et à mettre en évidence les problématiques suivantes dans leur travail : comment enseigner et apprendre l'histoire dans des sociétés multiculturelles ; l'image de l'autre et l'image de soi dans le contexte de la mondialisation ; l'image de l'autre dans les situations conflictuelles, apprendre différentes histoires comme moyen de rétablir la confiance. Les résultats visibles du projet ont été l'élaboration de la Recommandation 1880 (2009) de l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe sur *l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et de*

post-conflit et la Recommandation CM/Rec(2011)6 du Comité des Ministres *relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire*.

Parmi les autres projets pionniers importants, on peut citer certains projets de coopération régionale et bilatérale du Conseil de l'Europe. *L'Initiative de la mer Noire* a mobilisé les sept pays de la région et donné lieu à la publication du premier dossier pédagogique sur l'histoire des relations réciproques dans la région de la mer Noire. Le projet du Conseil de l'Europe mené à Chypre en coopération avec l'Association pour le dialogue et la recherche historiques est un autre exemple ; il a abouti à la publication du premier kit pédagogique complémentaire sur l'histoire chypriote, élaboré par des enseignants venus de part et d'autre de la ligne de démarcation et intitulé *A look at our past* (Un regard sur notre passé).

À la base du présent projet *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* figure la reconnaissance de l'importance qu'il y a à présenter des points de vue multiples, à créer un espace de dialogue, à développer une culture de la coopération, entendue comme une communication pacifique au sein de sociétés multiculturelles, à aider les jeunes à envisager le passé à travers un prisme plus large que le simple reflet des intérêts nationaux ou des intérêts de groupe et à les doter des compétences et des attitudes qui leur permettront en particulier, aujourd'hui et demain, à contribuer aux processus de réconciliation, de construction de la paix et de prévention des conflits.

Le projet est une nouvelle étape dans la réponse apportée aux enjeux de l'éducation du XXI^e siècle, notamment à l'accroissement de la diversité et de la mobilité, à la multiplication des sources d'information et à l'accélération de tous les processus. Ces facteurs exigent le développement de compétences spécifiques permettant à la nouvelle génération de trouver sa place dans le monde. En effet, les jeunes devront être ouverts d'esprit, avoir une grande souplesse de réflexion, être capables de s'adapter rapidement au changement, avoir des compétences en communication interculturelle, être prêts à rechercher le consensus et le compromis en créant un terrain d'action commune par la coopération et le renforcement du processus de transformation des conflits et de prévention de la violence, être disposés à faire des choix indépendants et à en assumer les conséquences, avoir de l'empathie. Le projet confère également un nouveau rôle à l'enseignant, qui est désormais davantage considéré comme un partenaire et comme un gestionnaire de la diversité que comme un superviseur. Nos travaux dans différents pays montrent clairement que les enseignants jouent, plus que jamais, un rôle crucial dans la société. Grâce à ses efforts et à ses compétences professionnelles, la jeune génération peut acquérir les compétences et les attitudes qui lui sont nécessaires pour vivre dans un monde pluriel.

Le projet a été mis en œuvre en collaboration avec des historiens, des concepteurs de programmes scolaires, des auteurs de matériels pédagogiques, des formateurs de professeurs d'histoire, des enseignants en activité, des muséologues et des représentants d'ONG. Il ne vise pas à l'exhaustivité, mais se limite à un certain nombre de thèmes bien définis. Chaque thème concerne potentiellement un maximum

d'États membres, est déjà bien documenté et offre la possibilité de montrer quelles furent les interactions, les convergences et les transformations communes - ou les histoires partagées.

Les thèmes choisis sont les suivants :

- ▶ l'impact de la révolution industrielle ;
- ▶ l'évolution de l'éducation ;
- ▶ les droits de l'homme dans l'histoire de l'art ;
- ▶ l'Europe et le monde.

Entre 2011 et 2013, quatre séminaires ont été organisés, chacun d'eux consacré à l'un de ces thèmes. Afin de maintenir la cohérence globale du projet et surtout d'assurer un impact optimal des résultats, chacun des thèmes a été mis en perspective à partir de trois points de vue : les interactions (échanges, influences réciproques proprement dites) ; les convergences (parallélisme des évolutions sans nécessairement de contacts systématiques) ; les tensions et les conflits ayant pu naître (l'origine, la gestion et les processus de réconciliation).

Le projet insiste sur l'importance qu'il y a à parvenir, par l'enseignement de l'histoire, à une compréhension commune de l'histoire conçue comme un immeuble à plusieurs étages offrant la possibilité de partager des connaissances, des interprétations, des souvenirs, des émotions, des attitudes et des valeurs. Il attire l'attention des enseignants sur le fait que le partage pourrait devenir un mécanisme efficace d'intégration, donnant aux individus la possibilité de mettre en perspective la valeur de leur propre culture avec la valeur des autres cultures dans un contexte plus large. Le partage pourrait, dans nos sociétés multiculturelles, former la base d'un style d'enseignement et d'apprentissage inclusif de l'histoire, qui pourrait aider les élèves de différentes origines à prendre

conscience des liens qui les unissent à leur pays de résidence, en insistant dans le même temps sur la valeur particulière des responsabilités sociales. L'histoire, envisagée comme un espace partagé, pourrait être un point de départ pour des actions de solidarité et des actions communes dans diverses situations, sans pour autant sous-estimer l'importance des identités nationales et la connaissance des racines culturelles individuelles.

Nous sommes tous différents mais, en même temps, nous sommes tous interdépendants et avons beaucoup en commun, même si c'est, parfois, à notre insu : un espace géographique et un climat, des traditions et des coutumes, des habitudes et un mode de vie. Le concept de partage pourrait devenir un nouveau mode de pensée fondé sur un équilibre entre interdépendance et indépendance, des valeurs communes et une diversité de points de vue, un consensus et un espace de débats, une action commune et un développement individuel, le respect de soi et le respect des autres. Un tel mode de pensée pourrait renforcer la compréhension et le respect mutuels, la cohésion sociale, la responsabilité sociale et la solidarité, et engendrer une paix durable dans un monde multiculturel.

Le principal résultat du projet est le présent livre électronique interactif destiné aux formateurs d'enseignants, aux enseignants en formation, aux enseignants en activité et à leurs élèves. Cet ouvrage électronique contient des matériels pédagogiques présentant des exemples historiques d'interactions et de convergences significatives en Europe et expose également des stratégies, des méthodes et des techniques d'enseignement devant permettre de prendre mieux conscience de ces interactions et de ces convergences.

Ces matériels ont été élaborés sur la base d'une méthodologie et d'une approche de l'enseignement actives, privilégiant une perspective multiple et axées sur l'acquisition des compétences clés bien identifiées.

Le livre électronique s'articule autour de quatre thèmes principaux. Chaque thème est étudié à travers plusieurs sujets et chaque sujet comprend un ensemble d'unités d'enseignement destinées aux divers groupes de lecteurs, de niveaux différents, auxquels s'adresse le projet. Les unités d'enseignement s'appuient sur les diverses contributions aux quatre séminaires. Le livre électronique est un modèle ouvert qui pourrait être facilement adapté aux programmes scolaires existants, aux différents types de cours et développé de manière créative par les professeurs d'histoire.

Le Conseil de l'Europe espère que cet outil pédagogique jouera le rôle de navigateur, guidant les enseignants d'histoire vers l'objectif visé, qui est de construire un avenir plus pacifique fondé sur le respect de la dignité, des droits de l'homme et des libertés fondamentales, en les encourageant à agir de manière créative et en les aidant à trouver leur propre manière d'enseigner l'histoire dans le monde pluriel du XXI^e siècle.

Je remercie M. Pierre Weiss et son équipe du Service de la production des documents et publications du Conseil de l'Europe ainsi que Mmes Christiane Yiannakis et Claudine Martin-Ostwald de l'Unité de l'enseignement de l'histoire pour leur contribution précieuse à l'élaboration de cet outil pédagogique électronique.

Tatiana **Minkina-Milko**

Chef de l'Unité de l'enseignement de l'histoire
Conseil de l'Europe

□ **ONLINE PUBLICATIONS IN THE FIELD OF HISTORY TEACHING**

- [A Look at our Past, Council of Europe \(2011\)](#)
- [History teaching today – Approaches and methods, Luisa Black, Kosovo* \(2011\)](#)
- [“Manual for History Teachers in Bosnia and Herzegovina” \(2008\)](#)
- [White Paper on Intercultural Dialogue
“Living Together As Equals in Dignity” \(2008\)](#)
- [The use of sources in teaching and learning history – Volume 2 \(2006\)](#)
- [The use of sources in teaching and learning history – Volume 1 \(2005\)](#)
- [The Black Sea – A History of Interactions \(2004\)](#)
- [“Multiperspectivity in History Teaching:
a Guide for Teachers” \(2003\)](#)
- [Education Newsletter](#)
- [Recommendation CM/Rec\(2011\)6 on Intercultural Dialogue
and the Image of the Other in History Teaching](#)
- [Recommendation 1880 \(2009\) on History Teaching
in Conflict and Post-conflict Areas](#)
- [Recommendation Rec\(2001\)15 on History Teaching
in Twenty-first-century Europe](#)
- [Recommendation 1283 \(1996\) on History and
the Learning of History in Europe](#)
- [European Cultural Convention \(1954\)](#)

*All reference to Kosovo, whether to the territory, institutions or population, in this text shall be understood in full compliance with United Nations Security Council Resolution 1244 and without prejudice to the status of Kosovo.”

□ **PUBLICATIONS EN LIGNE DANS LE DOMAINE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE**

- [A Look at our Past , Council of Europe \(2011\)](#)
- [History teaching today – Approaches and methods, Luisa Black, Kosovo* \(2011\)](#)
- [“Manual for History Teachers in Bosnia and Herzegovina” \(2008\)](#)
- [Livre blanc sur le dialogue interculturel
« Vivre ensemble dans l'égalité » \(2008\)](#)
- [The use of sources in teaching and learning history – Volume 2 \(2006\)](#)
- [The use of sources in teaching and learning history – Volume 1 \(2005\)](#)
- [The Black Sea – A History of Interactions \(2004\)](#)
- [«La multiperspectivité dans l'enseignement de l'histoire:
manuel pour les enseignants»](#)
- [Bulletin Education](#)
- [Recommandation CM/Rec\(2011\)6 relative au dialogue interculturel
et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire](#)
- [Recommandation 1880 \(2009\) relative à l'enseignement
de l'histoire dans les zones de conflit et de postconflit](#)
- [Recommandation Rec\(2001\)15 relative à l'enseignement
de l'histoire en Europe au XXIe siècle](#)
- [Recommandation 1283 \(1996\) relative à l'histoire et
à l'apprentissage de l'histoire en Europe](#)
- [Convention culturelle européenne \(1954\)](#)

*«Toute référence au Kosovo mentionnée dans ce texte, que ce soit le territoire, les institutions ou la population, doit se comprendre en pleine conformité avec la Résolution 1244 du Conseil de Sécurité des Nations-Unies et sans préjuger du statut du Kosovo.»

Le Secrétariat du Conseil de l'Europe tient à remercier tous ceux qui ont participé aux séminaires organisés à Strasbourg au cours de la préparation de ce projet, que ce soit en tant qu'intervenants ou que contributeurs aux groupes de travail. Les exposés et les débats ont à chaque fois fourni une matière très riche et des points de vue dont le livre électronique *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* se fait l'écho. Nous exprimons en particulier notre gratitude à tous ceux qui, à chacun de ces séminaires, ont, sous la forme d'articles universitaires ou d'idées concernant l'enseignement et l'apprentissage, grandement contribué à l'élaboration de cet ouvrage. Les contributions des intervenants et de participants sont intégrées, adaptées ou mentionnées dans les sections pédagogiques ou figurent séparément dans les sections intitulées « Contributions au séminaire ». Dans certains cas, les contributions ont été traduites ou ont subi des modifications de forme. Les idées destinées à l'enseignement et à l'apprentissage ont parfois été adaptées aux groupes cibles.

Le Secrétariat remercie spécialement Brian Carvell, conseiller en édition et ancien président du European Educational Publishers Group, pour ses conseils généraux en matière éditoriale et la préparation des textes du thème 2 « L'évolution de l'éducation », Luisa de Bivar Black, conseillère en formation des enseignants, pour la préparation des textes du thème 4 « L'Europe et le monde », John Hamer, pour la préparation des textes du thème 1 « L'impact de la révolution industrielle », du thème 3 « Les droits de l'homme dans l'histoire de l'art » et de la section « Le concept d'histoires partagées », l'équipe de l'agence Deep Design pour la conception graphique et la conversion des textes et des sources au

format d'un livre électronique interactif. Le Secrétariat est également reconnaissant à ses partenaires permanents, Euroclio et l'Institut de recherche internationale sur les manuels scolaires Georg Eckert.

Le Secrétariat tient enfin à mentionner les sources des nombreuses illustrations et autres matériels et à remercier les détenteurs de droits qui l'ont autorisé à reproduire des documents textuels et iconographiques couverts par la propriété intellectuelle. Bien que tout ait été mis en œuvre pour nous mettre en relation avec les détenteurs de droits, nous présentons nos excuses à toute personne ou institution que nous aurions manqué de contacter ; nous serons heureux de rectifier toute erreur ou omission.

Le Secrétariat remercie en particulier les personnes et institutions suivantes de l'avoir autorisé à reproduire des photographies, des illustrations et d'autres documents dans ce livre électronique.

THÈME 1 : TEXTE PRINCIPAL ET GLOSSAIRE

Shutterstock : images : usine textile, marteau-pilon à vapeur, engrenages, obélisque de Louxor, horloges, observatoire de Greenwich.
Northampton Museum and Art Gallery : photographie d'une fabrique de chaussures.
Wikipedia : gravure d'Edward Goodall (1795-1870), titre original : *Manchester from Kersal Moor*, d'après un tableau de W. Wyld; photographie Une bougie pour donner l'heure ; deux images d'apprentis ; portrait d'Arkwright ; images d'activités dans des fabriques ; photographie d'un atelier d'exploitation ; portraits de Trevithick, Owen ; photographies/images : ligne de chemin de fer de Stockton et Darlington, Ford T, ligne de chemin de fer Liverpool-Manchester, « Fusée » de Stephenson, Coalbrookdale, Marconi, Tanz im Berlin.
Bnr.fr : photographie d'une raffinerie de sucre, Raismes ; photographie d'une filature de coton.
Rarehollywoodauction : deux gravures du chemin de fer métropolitain.
<http://www.erih.net/> : photographies du gazomètre d'Oberhausen.
<http://www.museecompannongage.fr/compagnonnage-histoire-xix.html> : diverses photographies.
<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1864/10/27.htm> : portrait de Marx.
<http://www.henrilambert.eu/pages/his-reform-for-a-responsible-capitalism/historicalcontext/> : image des émeutes de Liège.
www.fotosearch.com/photos-images : photographie d'un sablier ; photographie d'une horloge astronomique ; photographie d'un cadran solaire.
<http://media.beta.photobucket.com> : photographie d'une clepsydre.
Ford Motor Company : photographie de Henry Ford.
National Portrait Gallery : photographie de George Stephenson.
AP Photo : chaîne d'assemblage à Ford Motors.
<http://www.bbc.co.uk/learningzone> : enfants travaillant dans des mines de charbon.
Amazon : couverture de livres.
M. Dick : photographie de l'usine Arkwright.
www.eurarchives : photographie du télégraphe sans fil de Marconi. **www.rootsweb** : usine textile Lousberg.
Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz : quatre images des débuts de l'industrie automobile.
auto.howstuffworks.com : photographie d'une chaîne d'assemblage.
M. Manea : images d'usines en Roumanie.
www.aliai.lu : photographie d'usines au Luxembourg.

THÈME 2 : TEXTE PRINCIPAL

Bibliothèque de la NTNU et Erik Olsen, Trondheim : photographie de Kalvskindet skole.
Régents de l'université du Minnesota : reproduction d'une gravure sur bois médiévale / maître dans une classe.
Spartacus schoolnet : reproduction d'une gravure sur bois / école de chant élémentaire.
Tempuraworkshop.com : image d'un apprenti broyant des pigments au Moyen Âge.
BBC History of the world : photographie de plaques « Welsh Not ».
Taylor et Francis : tableau donnant un exemple de norme d'évaluation des élèves, d'après Maclure 1965:80.
Wikipedia : reproduction de la couverture du *Ratio Studiorum* ; reproduction de pages du *Orbis Sensualium Pictus* de Comenius ; photographie de la reine Victoria ; Gainsborough, *La chasse aux papillons* ; Delacroix, *La Liberté guidant le peuple*.
Musée de la pédagogie, Belgrade : diverses images/ photographies, éducation en Serbie et Serbes en exil.

THÈME 2 : CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

Éditions du Seuil : diagramme in Rouleau B. Paris. Histoire d'un espace. Paris © Seuil 1997.
Éditions Ouest France : photographie in Gancel Hippolyte, Il y a un siècle... L'école, Rennes, © Editions Ouest France 2003, p. 15.
Presses Universitaires de France (PUF) : photographies in Mialaret G., Histoire mondiale de l'éducation. © PUF 1981:225-227.
Landsarchiv, Berlin : photographie du Schlossbrücke (1870).
Bildarchiv Preußischer Kulturbesitz Berlin : photographie d'un intérieur de maison à Berlin avant la seconde guerre mondiale.
Éditions Parigramme : Chadych D., Leborgne D., Atlas de Paris. Evolution d'un paysage urbain, Paris © Editions Parigramme 1999, p. 181.
Hachette : Atlas des Parisiens, Paris Masson 1984, in Beaujeu-Garnier Jacqueline, Nouvelle histoire de Paris. Paris © Hachette 1993, p. 50. 2 ; Rouleau Bernard, « Les établissements d'enseignement en 1889 », carte in PITTE Jean-Robert (dir.), Paris. Histoire d'une ville.

THÈME 3 : TEXTE PRINCIPAL

Wikipedia : Bartolome de las Casas ; Gines de Sepulveda ; image du 11 septembre ; torture en Irak ; détenus à Guantanamo ; Histoire européenne des droits de l'homme, Africains mutilés ; gravures de De Bry ; œuvres d'art de Terezin ; images de juifs ; Winston Churchill visitant la cathédrale de Coventry ; cathédrale de Cologne, 2007 ; intérieur de la cathédrale de Cologne, 2004 ; cathédrale de Cologne, 2011 ; vue panoramique de Cologne, 2009 ; retable *Der Neue Mensch* ; Hitler visitant l'exposition d'« art dégénéré » ; exemples d'art dégénéré ; *La mort de Socrate* ; La mort de Marat ; *Guernica* ; pont de Mostar ; photographie de Mary Seacole ; couverture du programme de l'exposition Art dégénéré 1937 ; *La mort de Chatterton* par Henry Wallis ; images de la révolution française ; images de la Constitution polonaise ; images : *Le dernier voyage du Téméraire*, Scène de bataille, *La bataille de Teutobourg*, *L'incendie de Troie*, peinture rupestre de Bhimbetka, Munich, Goebbels à la Maison de l'art allemand, *Le sac de Lyon par les calvinistes*, *Femme assise*, *Lorenzo di Medici*, portrait de la journaliste Sylvia von Harden, destruction des Bouddhas, Frauenkirche à Dresde..

The Times : Emmeline Pankhurst.

BBC : photographie de Mulala Yuosufai.

Hirschhorn Museum Washington : *Le Héros* (Abramovic).

Mutual Art : Dittborn, *pintura aerpostal*.

Youtube : *Unfinished*.

Bibliothèque du Congrès : diverses gravures représentant des esclaves.

Amazon : couverture du livre *Saracens, Demons and Jews*.

digitalassets.ushmm.org/photoarchives/detail.aspx?id=1148895&search=PROPAGANDA&index=2 : affiche de propagande nazie.

Oliver Berg : mosquée centrale de Cologne.

Barbara Welzel : église Sainte-Marie de Dortmund, retable de la famille Berswordt c. 1390 ; photographies de projet scolaire à Dortmund.

Shutterstock : temple bouddhiste ; chaise roulante devant un bâtiment.

Trip Advisor : synagogue de Prague.

Dailytonic : photographie de l'église œcuménique finlandaise.

Brockham Parish Council : photographie de Christchurch.

Village of Joy.com : la Maison tordue, Pologne.

Historyfollower.com : chancellerie du Reich.

National Portrait gallery, Londres : Portrait de Mary Seacole.

EuNaMus : photographies du Musée d'histoire de Bosnie-Herzégovine, l'appartement pakistanais du Norske Folkemuseums, œuvres d'art réaliste socialiste à la Galerie nationale de Tirana.

Birmingham Museums Trust : tableaux de l'exposition Art et Handicap.

<http://www.deineka.info/painting1930-1939.php> : reproductions de trois tableaux.

<http://chnm.gmu.edu/revolution/chap12i.html> : quatre images de la Révolution française.

Royal Geographic Society (avec IBG) : images et texte de la visite guidée de Liverpool.

Barbara Delaney : *Light Gathers*, *Several Pleasures*, *Pastorale*, *Fields* : *Distant Sounds*.

Galerie nationale - Musée Alexandros Soutzos (Athènes) : diverses œuvres d'art.

Musée d'histoire nationale (Athènes) : **Musée Benaki (Athènes)** : diverses œuvres d'art.

Spyros Katrakis (fils de Vasso Katraki) : œuvre d'art.

Igor Muhkin : photographie des Pussy Riot.

Tnt magazine : photographie de la statue Verity.

Historiana : image du mémorial de Pohorelice.

Birgitt Birkopp : soierie avec inscription en arabe, Asie centrale, XIV^e siècle, utilisé comme vêtement sacerdotal à l'église Sainte-Marie de Gdansk (Pologne), aujourd'hui au St. Annen Museum, Lübeck (Allemagne).

Victoria and Albert Museum : images : *Le Traité de Londres* ; *La tentation de Saint Antoine*, Lorenzo Lotto ; chaire de la cathédrale d'Aix-la-Chapelle.

THÈME 3 : CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

Wikipaintings : Nikolaï Ge, *Qu'est-ce que la vérité ?*, *Le Christ et Pilate*, 1890 (Galerie Tretiakov, Moscou).

Wikipedia : Ivan Kramskoï, *Le Christ dans le désert*, 1871 (Galerie Tretiakov, Moscou) ; Vassili Perov, *Portrait de F. Dostoïevski*, 1878 (Galerie Tretiakov, Moscou) ; Vassili Sourikov, *La Boyarine Morozova*, 1887 (Galerie Tretiakov, Moscou).

<http://www.pinterest.com/MINDFISH/bo-riskobe-dachau-concentration-camp-tarot-cards/> : image d'une carte de tarot.

THÈME 4 :
TEXTE PRINCIPAL

Wikipedia : photographie d'une maquette de l'Uluburun ; carte de la Méditerranée ; photographie de l'Homme de Tian'anmen ; symbole de la paix ; photographie de Carnaby street ; photographie des Beatles ; photographie of Brigitte Bardot ; photographie d'une Mini ; photographie de Suu Kyi ; photographie de Mme Curie ; carte de l'espace Schengen ; activités scolaires au Brésil (deux photographies).

<http://makinghistoryrelevant.word-press.com> : carte de l'Afrique coloniale.

<http://americanmotorcyclesnorway.blogspot.com> : photographie sur les difficultés de la vie coloniale.

www.novomoc.blogspot : photographie de Maputo.

<http://viagemastomeprincipe.blogspot.com> : deux photographies de Sao Tome et image d'un billet de banque.

Time magazine : couverture du 4 mai 2012.

<http://www.centralobserver.com/JFKConspiracies.html> : photographie de Kennedy.

<http://www.winstonchurchill-quotes.com/sayings/government/> : photographie de Churchill.

Delhi Pradesh congress committee www.dpcc.co.in/pic-gallery-indiragandhi.php : photographie d'Indira Gandhi.

<http://www.socialphy.com> : photographie de Nelson Mandela.

http://www.l3.ulg.ac.be/adichie/images/adichie_jackson_large.jpg : photographie de C. N. Adichie.

EMI Music Publishing, Universal Music Publishing Group : paroles de la chanson « Imagine ».

<http://www.msf.org.uk/nobel-peace-prize> : photographie de James Orbinski.

Boldon Auction Galleries : image du passeport signé par Charles I^{er}.

THÈME 4 : CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

Konstnatin Bityukov : images de passeports et de visas.

Wikipedia : *Sihai Huayi Zongtu* (Carte générale de la Chine et des territoires barbares) ; *Kunyu Wanguo Quantu* (Carte de la myriade des pays du monde) ; *Shiju Tu* (Carte de la situation actuelle).

Institut Georg Eckert : contribution au séminaire de Yosanne Vella, publication originale sur www.edumeres.net (http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/beitraege/2013/EB_Vella_Combating_Islamophobia.pdf).

Yosanne Vella : photographies de salles de classe à Malte ; visuels utilisés dans des projets scolaires à Malte.

Monica Juneja : photographies de musées.

<http://brandonblattner.com/2010/10/05/european-map-according-to-americans/> : La carte de l'Europe selon les Américains.

La réalisation de la présente publication électronique n'aurait pas été possible sans le généreux soutien financier du ministère norvégien de l'Éducation et de la Recherche.

Shared histories for a Europe without dividing lines is an intergovernmental project which has been running from 2010-2014. The focus of the project, and of this publication, is on exploring the concept of shared histories via selected aspects of European history which have left their imprint on the whole European space – on all member states of the Council of Europe. *Shared Histories for a Europe without dividing lines* is an interactive e-book with links to external sources.

TARGET AUDIENCE

The publication has been designed primarily for use in teacher education – either with trainees in initial training or with teachers on in-service and refresher courses. It is also designed to be used in a variety of ways. There are a number of academic papers based on contributions to a series of seminars organised by the Council of Europe. These provide in depth background and, it is hoped, will both inform and stimulate debate amongst students and teachers. Each of the teaching and learning units is aimed at a specified age group; although in practice they may be adapted to meet the needs of pupils at a different stage in their learning. The suggested age groups broadly equate with the structure of schooling in European countries; that is: primary (8-12 years); lower secondary (11-14 years); upper secondary (15-18 years); and teacher trainees (undergraduates).

The content of theme two in particular, on *The development of education* is intended to be useful to trainee teachers, but is not easily transferred to school curricula.

CONTENT AND STRUCTURE

The themes that were selected to exemplify the concept of 'shared histories' are:

- ▶ The impact of the Industrial Revolution;
- ▶ The development of education;
- ▶ Human rights as reflected in the history of art;
- ▶ Europe and the world.

These four themes are amplified in broadly two ways: a curriculum based teaching text; and a series of academic papers. Each theme is explored through a number of SOUS-THÈMES and associated teaching and learning units. The teaching and learning units also provide opportunities for assessment of pupils' learning.



GO TO USER GUIDE
CONSULTER LE GUIDE UTILISATEUR



NAVIGATION AND INTERACTION

The e-book is arranged in sequential pages so that if desired, readers can move through the e-book on a page by page basis by clicking on the page corner to 'turn' the page. The pages look similar to those found in educational textbooks where much information, exercises or resource material is found on double page spreads.

However a major feature of the e-book is the multiple navigation opportunities afforded by the structural hyperlinks. The contents page and the navigation bar at the top of the screen allow users to move directly to a chosen theme. Readers can then make the choice of reading through the general matter on the chosen theme or moving directly with one further click to select which topic they intend to study. Once within a topic, readers can use the navigation bar to select particular teaching and learning units. Where teaching and learning units have additional resources within the e-book, clicking on 'resources' will offer a further navigation at the right side of the double page in order to select appropriate resource pages for study. At any time readers can move to the seminar papers associated with the theme they are studying. The navigation bar can also be used to move to a different theme at any time.

There are many interactive features which are used to give additional information or make reading easier. Consult the user guide for a full explanation of all icons, navigation and interactive features.

1

THEME



THE IMPACT OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION

The character of industrial revolution was peculiar in Europe: the Industrial Revolution lasted in Europe far longer than in other regions of the world. It started in the late 18th century in some regions of Europe: in the British Midlands, in Switzerland, in Belgium, in Saxony, in Northern Italy.

It ended only during the 1960s and 1970s when Europe became almost fully industrialised with the exception of the Balkans.

Hartmut Kaelble

TOPICS



Demographic and social change

Expanding populations

LOWER SECONDARY

- ▶ Why did the population of European countries increase during the 18th and 19th centuries?
- ▶ Did all countries experience similar rates of growth?
- ▶ Variations in birth and mortality rates between different social groups.

People on the move

UPPER SECONDARY

- ▶ Why did people move? Understanding 'push and pull' factors affecting internal migration and urbanisation.
- ▶ What were the new industrial cities like?

Women, children and families

LOWER SECONDARY

- ▶ What were some of the short and long-term effects of involvement in the industrial workforce for women and children in particular?
- ▶ How did domestic life differ between different classes?

Workers' organisations

UPPER SECONDARY

- ▶ The growth of workers' organisations nationally and internationally in the 19th century.
- ▶ Relationships between workers' organisations, employers and governments.

TEACHING
AND
LEARNING
UNITS

Time and space

The idea of organising time into standardised units of hours, minutes and seconds would have seemed strange, even macabre to a peasant serf of medieval times.

By its essential nature the clock dissociated time from human events. No longer was it biotic and physical phenomena like the rising and the setting of the sun and changing seasons but time became a function of pure mechanism.

Ron Noon

Faster than a galloping horse

LOWER SECONDARY

- ▶ The development and rates of growth of new forms of transport in the 19th century.
- ▶ Their economic and social impact on the countries of Europe.

Clock watching

PRIMARY

- ▶ How did people keep track of time before the development of clocks and watches?
- ▶ Why did being able to tell the time accurately become increasingly important?

Telecommunications

LOWER SECONDARY

- ▶ How and why telecommunications advanced in the 19th and early 20th centuries.

Our industrial heritage

...landscapes in which culture seemed to have been absent for a long time, were suddenly seen to provide outstanding elements of a special kind of material 'culture' - the objects of industrial heritage - factories, mills, coalmines and the infrastructure that supported them - housing, railways, canals.

John Hamer

Salvation or obliteration

TEACHER TRAINEES

- ▶ What should be done with old industrial sites and buildings?

Exploring the European
Industrial heritage Route

TEACHER TRAINEES

- ▶ Enabling young people to explore, understand and care for their industrial heritage.

2

THEME



THE DEVELOPMENT OF EDUCATION

Developments in education, from traditional practices to modern education systems, have been marked by a great many interactions affecting the entire European area.

A study of the field of the history of education in Europe shows a unity in which the specific developments in education of different nations are strongly linked. Unity and cohesion are present in the dialogue, alongside each nation's struggle to distinguish itself from the others.

The enterprise of education has helped Europe in its development of a culture of dialogue.

TOPICS



Access to education

The L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION systems has responded step by step to the necessity of covering the whole territory of the state and to the need to ensure equal access for all to education. On the one hand it is possible to compare the structure of systems, whilst on the other hand it is possible to look at steps in democratisation, in particular concerning equality between men and women, aspects of social segregation, and ideas about the length of compulsory schooling. A now outdated concept of education as necessary and sufficient preparation for later life can be considered alongside the notion of lifelong learning.

Gender equality

TEACHER TRAINEES

- ▶ What barriers have existed that prevented full and equitable access to education for boys and girls?
- ▶ Do barriers still exist?
- ▶ What does the promotion of 'gender equality' mean?
- ▶ Can education eliminate gender inequality?.

Social segregation

TEACHER TRAINEES

- ▶ To what degree is social segregation in schooling an inevitable result of socially segregated societies?
- ▶ What role can schools play in leading towards a more democratic society?

Length of compulsory schooling and lifelong learning

UPPER SECONDARY

- ▶ What is the best age to leave formal education and start work?
- ▶ What arrangements should society make for people to be able to learn throughout their working life?

TEACHING
AND
LEARNING
UNITS

The reform of pedagogy

Pedagogy and methodology have undergone huge transformations through history. Debate has enriched the history of education in the classroom with fruitful exchanges and interactions across Europe and at an international level.

Influence of religion

TEACHER TRAINEES

- ▶ In what ways has religion influenced schooling and pedagogy across Europe?
- ▶ What are the continuing effects of different religious traditions on pedagogy across Europe today?

Expansion of popular education

TEACHER TRAINEES

- ▶ In what ways has the state influenced schooling and pedagogy throughout Europe in the past?
- ▶ In what ways does the state continue to influence schooling and pedagogy?
- ▶ In what ways does the classroom of the 19th century differ from classrooms today?

Changing views on learning and learners

TEACHER TRAINEES

- ▶ What attempts were made and are being made to resolve tensions between child centred and more traditional notions of pedagogy?
- ▶ In what ways did views of children's future roles in society influence pedagogy in the past and continue to influence its practice in the present?

The exchange of knowledge, ideas and actors

If the great education systems are essentially linked in their form and content with the nation state, the history of education in Europe is also marked by different levels of intensity depending on the period, by an intensive exchange of knowledge, ideas and actors. Such exchanges led to change.

The birth of universal centres of learning, universities, was a process of particularly European origin and a common heritage was developed at universities, the original academic institutions.

Currently, European higher education is engaged in a period of reform which started with the Massification of higher education in the 1960s and is continuing today with the Bologna Process of reform.

Early universities

TEACHER TRAINEES

- ▶ How international were the early universities?

Globalisation and education

TEACHER TRAINEES

- ▶ What has been the effect of globalisation on education?

3

HUMAN RIGHTS AS REFLECTED IN THE HISTORY OF ART

THEME



The intersection between art and the social and political sphere is rich in history. At its core art is about true freedom. Art is the unbridled ability for expression and free speech. Art affords the artist the unique ability to register the horror of an event, in a way that statistics cannot. Its function is to remain forever as a reminder that this inhumanity or injustice occurred. Contemporary artists gain inspiration from the world around them, from the everyday or from society as a whole. The artistic process involves the artist engaging with the world around them and thereby a natural relationship emerges as human rights concerns and abuses occur in that space.

Voice Our Concern, Amnesty International Ireland

TOPICS



Valuing individual human life

Human life and the many manifestations of violence it has suffered have found an exceptional medium for representation and questioning in the arts and literature...I will confine myself...to describing a few cases reflecting the power of the arts to be constantly in conflict with this violence which denies a freer and more egalitarian existence...

Fernando Golvano

Only if you are human

UPPER SECONDARY

- ▶ In his paper on Human rights in a historical perspective, **Nils Naastad** referred to the 1550 debate over the treatment of Indians in the new 'Spanish' territories in Central America. The central issue in the debate was not whether human beings had rights – all agreed that they had – but about whether the Indians could properly be regarded as human. Rights protect you – but only if you are human.

Do we not bleed?

UPPER SECONDARY

- ▶ Developing an historical overview by tracking the theme of the Judeo-Christian relationship over a broad span of time.
- ▶ Offering explanations which require the bringing together of a range of political, economic, social and cultural factors.

'Butterflies do not live here'

LOWER SECONDARY

- ▶ Strengthening empathetic understanding in order to make fuller use of the historical record.
- ▶ Responding to images in terms of the emotions and attitudes the artist is seeking to convey.

TEACHING
AND
LEARNING
UNITSLiving together in dignity
in culturally diverse societies

The task of living together amid growing cultural diversity while respecting human rights and fundamental freedoms is one of the major demands of our times.

Barbara Welzel

How can architecture contribute to a strategy
of opposing exclusion and discrimination?

PRIMARY

- ▶ The religious buildings shown are all in Europe. Below the pictures are words which say something about the various buildings.
- ▶ Children are asked to match the words to the buildings.
- ▶ How does one church shown differ from the previous one shown? Why do you think there are these differences?

Whose stories do museums tell?

TEACHER TRAINEES

- ▶ Museums and galleries are not neutral spaces. The objects they choose to display, the way they display them and what they say about them inevitably reflect – deliberately or unwittingly, openly or covertly – a particular standpoint.

Public representations of national diversity

LOWER SECONDARY

Multicultural melting pot: a free self-guided walk in Liverpool.

- ▶ This walk explores the imprint of immigrants on the city in the form of religious buildings, community associations and shops. The work for students is to develop a similar experience within their own locality or a locality with which they are familiar.

Individual autonomy
and freedom of expression

Autonomy and freedom of expression are not exactly the same thing. The very concept of autonomy accepts the existence of limits; autonomy is something less than outright independence. Freedom of expression is rather more ambitious implying the absence of any constraints (especially in the idealised, romantic view of the 'unchained' artist that took hold of European culture from the late 18th century). In fact, works of art are invariably subject to many actual or potential constraints.

Chris Rowe

Freedom of artistic expression – not always

UPPER SECONDARY

- ▶ Understanding the reasons why, and the basis on which, totalitarian and authoritarian regimes have sought to limit freedom of expression in the visual arts.

The Age of Enlightenment

TEACHER TRAINEES

- ▶ Exploring the use of imagery to express and support political and social ideals in the context of 18th century Europe.

A picture paints a thousand words

PRIMARY

- ▶ Developing the ability to use a range of questions in order to understand the historical significance of pictorial images.

4

EUROPE AND THE WORLD

THEME



The idea of European civilisational supremacy is no longer acceptable for the vast majority of today's historians in Europe. What over the past 150 years has remained remarkably stable, however, are the geographical horizons of history education: just like in the 19th century the rest of the world is still being largely ignored in our current cultures of historiography. One can find evidence for this remarkable continuity not only in the rather Eurocentric focus of history curricula but also in the regional expertise represented in most history departments.

...

The European area has never been closed. It has influenced the rest of the world as much as it itself has been deeply marked by outside influences.

Dominic Sachsenmaier

TOPICS



Encounters between Europe and the world

Much of what has become an integral part of European life, like coffee, tea, cocoa (in Europe all often taken with sugar), tobacco, potatoes, tomatoes, maize or paprika, that reached Hungary from the New World via Turkey, originally is not European. Many things associated with non-European countries e.g. pampas with their gauchos and cattle in case of Argentina or wine in that of Chile actually are European.

Peer Vries

The Uluburun shipwreck

LOWER SECONDARY

- ▶ The Mediterranean as the core centre of trade with links far beyond its limits.
- ▶ What does the cargo tell us about the period?
- ▶ What might have been the trade route of the ship?
- ▶ What might have been the importance of the site where the ship sank?

The founding of a colony

TEACHER TRAINEES

- ▶ History and intellectual honesty: learning about accuracy, limitations of historical research and the danger of generalisations.
- ▶ The importance of the geographical location of a colony.
- ▶ The authorities of the colony: political, administrative and religious.
- ▶ The outside factors that influence the development of a colony.
- ▶ The establishment of laws and regulations in a colony.
- ▶ In what ways did European colonisation shape the world as it is today?

How geographical contexts shaped colonial spaces

UPPER SECONDARY

- ▶ Space has played a critical role in societal organisations; geography is a key to understand:
 - the impact of humans on nature, the impact of nature on humans, and people's perception of the environment;
 - why people function as they do in the areas they live;
 - the impact of globalisation: it allows specific aspects of cultural geography (language, religion, different economic and government structures, art, music) to easily travel around the globe.

TEACHING
AND
LEARNING
UNITS

The sharing of values

Europe needs to find how to succeed in reconciling universal values, called for by globalisation, and individual values tied to roots from which it seems neither possible nor desirable to detach them. While this has long been Europe's concern, it is increasingly the case that all the countries propelled into globalisation want to preserve what has individualised them hitherto.

Jean-Michel Leclercq

Generations and values

UPPER SECONDARY

- ▶ What are values? Why do values matter? What makes values change? What are the sources of values?
- ▶ Are values related to generations? Are there dividing lines within generations? Are generations 'formatted'?
- ▶ Values and the dual forces of cause and effect. Looking at tensions between singular and universal values. Looking at the value of human rights.

What survives from the 1960s?

UPPER SECONDARY

- ▶ Why were the 60s so tumultuous?
- ▶ What is the legacy of the 60s in the world today?
- ▶ How globalised were the 60s? What influenced the 60s?
- ▶ The different ways messages can be conveyed.

A look at the values
in historical political speeches

TEACHER TRAINEES

- ▶ In what way are attitudes and behaviours shaped by shared cultural values?
- ▶ How to recognise economic / power structures that underpin social behaviours and political institutions.
- ▶ Raising awareness: our activities are likely to have important effects we may not previously have acknowledged.
- ▶ Analysing political discourse in its historical context to: understand the values they wanted to convey; identify political propaganda through the values transmitted.

The shaping of perceptions about Europe

A traveller across the European continent will find many differences in almost all aspects of day to day living which make direct connection between the present and the more or less distant past. Those differences are not necessarily atavistic, but rather they are the outcome of different responses to different challenges of the economic, social or cultural environments. Europe in the last two centuries is thus the outcome of a pattern of development with many similarities, as well as the outcome of many different institutional and cultural responses. These two axes probably represent tensions that are not to be solved but only managed indefinitely.

Pedro Lains

Avoiding stereotypes: an African perspective

TEACHER TRAINEES

- ▶ Stories as a key to raise awareness on stereotypes and prejudices.
- ▶ Stories as a means of deconstructing colonial misrepresentations, misconceptions and misinterpretations (of colonisers and colonised).
- ▶ Stories as a means of understanding the many pieces that form a national identity.
- ▶ Understanding the dangers of a single story/perspective.
- ▶ The role of history education in fostering a mental framework in which critical thinking is predominant.

Dividing lines and borders

UPPER SECONDARY

- ▶ Passports as evidence of dividing lines; as instruments of freedom of movement; as symbols of sovereignty.
- ▶ The role of visas in reinforcement of sovereignty; Who needs visas to enter the EU; Fortress Europe: the issues of immigration and human trafficking.

Learning from others
and teaching others through travelling

LOWER SECONDARY

- ▶ Explore the European views of the world.
- ▶ Identify European perceptions and misperceptions of the non-Western world.
- ▶ Understand how belief systems work.

Histoires partagées pour une Europe sans clivages est un projet intergouvernemental mis en œuvre entre 2010 et 2014. L'objectif du projet, et de la présente publication, est d'examiner le concept d'histoires partagées en choisissant des aspects de l'histoire européenne qui ont laissé leur empreinte sur l'ensemble de l'espace européen – soit sur tous les Etats membres du Conseil de l'Europe. *Histoires partagées pour une Europe sans clivages* est un livre électronique interactif proposant des liens vers des sources externes.

PUBLIC VISÉ

La publication est avant tout conçue pour être utilisée dans le cadre de la formation des enseignants – soit avec des stagiaires en formation initiale, soit avec des enseignants en formation de perfectionnement professionnel. Mais elle peut aussi être utilisée de diverses autres manières. On y trouve de nombreux articles universitaires, fondés sur les contributions à une série de séminaires organisés par le Conseil de l'Europe. Ils offrent des informations de fond qui, nous l'espérons, serviront de base et stimuleront le débat entre élèves et enseignants. Chaque unité d'enseignement et d'apprentissage est destinée à une tranche d'âge précise, bien qu'en pratique, elles puissent être adaptées pour répondre aux besoins des élèves à d'autres stades de leur apprentissage. Les tranches d'âge suggérées correspondent, d'une manière générale, à la structure du système scolaire des pays européens, à savoir : primaire (8-12 ans), premier cycle de l'enseignement secondaire (11-14 ans), deuxième cycle de l'enseignement secondaire (15-18 ans) et enseignants en formation (étudiants).

Le contenu du deuxième thème en particulier concernant l'évolution de l'éducation a pour vocation d'être utile pour les enseignants stagiaires, mais ne peut être facilement appliqué dans les programmes scolaires.

CONTENU ET STRUCTURE

Les thèmes choisis pour illustrer le concept d'« histoires partagées » sont les suivants :

- ▶ L'impact de la révolution industrielle ;
- ▶ L'évolution de l'éducation ;
- ▶ Les droits de l'homme tels qu'ils sont représentés dans l'Histoire de l'art ;
- ▶ L'Europe et le monde.



GO TO USER GUIDE
CONSULTER LE GUIDE UTILISATEUR



L'étude des quatre thèmes s'appuie sur deux grands types de documents : un texte didactique basé sur le programme scolaire et une série d'articles universitaires. Chaque thème est examiné au travers de plusieurs sous-thèmes et dans le cadre des unités d'enseignement et d'apprentissage correspondantes. C'est aussi dans le cadre des unités d'enseignement et d'apprentissage que peut être évalué l'apprentissage des élèves.

NAVIGATION ET INTERACTIVITÉ

Le livre électronique est organisé comme un ouvrage dont les pages se suivent et les lecteurs peuvent donc, s'ils le désirent, s'y déplacer page par page en cliquant dans leur coin pour les « tourner ». La présentation est similaire à celle des manuels scolaires où informations, exercices et matériels pédagogiques figurent sur une double page.

Cependant, la particularité du livre électronique réside dans les multiples possibilités de navigation qu'il offre, grâce à ses liens hypertextes. Une barre de navigation située en haut de l'écran ainsi que le sommaire permet au lecteur de se déplacer directement vers un thème choisi. Il peut alors lire la présentation générale du thème sélectionné ou aller directement, par un clic supplémentaire, vers le sous-thème qu'il souhaite étudier. Une fois dans un sujet, le lecteur peut utiliser la barre de navigation pour sélectionner une unité d'enseignement et d'apprentissage précise. Lorsque le livre électronique contient des ressources supplémentaires pour une unité d'enseignement et d'apprentissage, cliquer sur « ressources » fera apparaître une autre barre de navigation sur le côté droit de la double page, sur laquelle le lecteur pourra sélectionner les ressources qui l'intéressent. Les lecteurs peuvent accéder aux textes de présentations liés aux thèmes étudiés. La barre de navigation peut être également utilisée pour naviguer rapidement d'un thème à l'autre.

De nombreuses fonctionnalités interactives sont utilisées pour donner des informations supplémentaires ou faciliter la lecture. Veuillez consulter le guide de l'utilisateur pour obtenir des explications complètes concernant les icônes, la navigation et l'interactivité.

1

THÈME



L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

La révolution industrielle présente une caractéristique particulière en Europe : en effet, elle y a duré beaucoup plus longtemps que dans d'autres régions du monde. Amorcée à la fin du XVIII^e siècle dans certaines régions d'Europe (les Midlands britanniques, la Suisse, la Belgique, la Saxe et le nord de l'Italie), elle n'a pris fin que dans les années 1960 et 1970, une fois l'Europe devenue presque entièrement industrialisée, à l'exception des Balkans.

Hartmut Kaelble

SOUS-THÈMES



Les changements démographiques et sociaux

... dans le sillage de l'industrialisation, se dégagent deux domaines de transformations sociales majeures – qui sont en fait au nombre de quatre : d'une part, l'évolution démographique et l'urbanisation, et, d'autre part, l'évolution des inégalités sociales, notamment la prolétarianisation, et l'émergence de nouveaux mouvements sociaux.

Béla Tomka

Des populations en expansion

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Pourquoi la population des pays européens a augmenté au cours des XVIII^e et XIX^e siècles ?
- Tous les pays ont-ils enregistré des taux de croissance similaires ?
- Les variations des taux de natalité et de mortalité entre les différentes catégories sociales.

Des populations en mouvement

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Pourquoi les populations se sont déplacées ? Comprendre les facteurs d'attraction et de répulsion qui influent sur les flux migratoires internes et sur l'urbanisation.
- A quoi ressemblaient les nouvelles villes industrielles ?

Les femmes, les enfants et les familles

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Quelles ont été les incidences à court et à long terme de l'intégration des femmes, et surtout des enfants, dans la main d'œuvre industrielle ?
- En quoi la vie de famille différait selon les classes sociales ?

Les organisations de travailleurs

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Le développement des organisations de travailleurs aux niveaux national et international au XIX^e siècle.
- Les relations entre les organisations de travailleurs, les employeurs et les gouvernements

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS

Le temps et l'espace

L'idée d'organiser le temps en unités standardisées telles que les heures, les minutes et les secondes, aurait semblé étrange, voire macabre, aux yeux d'un serf du Moyen Âge.

La montre a, par essence, dissocié le temps des événements humains. Désormais, le temps n'était plus un phénomène biotique et physique, comme le lever et le coucher du soleil et le changement de saisons, mais le produit d'un simple mécanisme.

Ron Noon

Plus rapide qu'un cheval au galop

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Le développement et les taux de croissance des nouvelles formes de transport au XIX^e siècle.
- Leur impact économique et social sur les pays d'Europe.

La surveillance de l'heure

PRIMAIRE

- Comment mesurait-on le temps avant le développement des horloges et des montres ?
- Pourquoi être capable de dire précisément l'heure qu'il est est-t-il devenu de plus important ?

Les télécommunications

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Comment et pourquoi les télécommunications ont progressé au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle.

Notre patrimoine industriel

... des paysages d'où la culture semblait avoir été absente depuis longtemps sont soudainement devenus des éléments remarquables d'une « culture » matérielle d'un type particulier. Il s'agit des objets du patrimoine industriel : usines, moulins, mines de charbon, et de leurs infrastructures (habitations, voies ferrées, canaux).

John Hamer

Les sauver ou les détruire ?

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- Que faire des anciens sites et bâtiments industriels ?

Explorer la Route européenne
du patrimoine industriel

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- Permettre aux jeunes d'étudier, de comprendre et de prendre soin de leur patrimoine industriel.

2

L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION

L'évolution de l'éducation, des pratiques traditionnelles aux systèmes éducatifs contemporains, a été marquée par un très grand nombre d'interactions sur l'ensemble de l'espace européen. L'Histoire de l'éducation en Europe montre qu'il existe une unité dans l'évolution de l'éducation, les évolutions propres aux différentes nations étant fortement liées entre elles. Si les nations se sont efforcées de se distinguer les unes des autres, il existe cependant une unité et une cohésion dans le dialogue. L'entreprise de l'éducation a aidé l'Europe à développer une culture du dialogue.

THÈME



SOUS-THÈMES

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS

L'accès à l'éducation

Le développement des systèmes éducatifs visait à répondre, progressivement, à la nécessité de couvrir l'ensemble du territoire des Etats et de garantir une égalité d'accès de tous à l'éducation. Il s'agira, d'une part, de comparer la structure des systèmes, et d'autre part, d'examiner les étapes de la démocratisation, notamment en ce qui concerne l'égalité entre les hommes et les femmes, les différents aspects de la ségrégation sociale et les idées sur la durée de la scolarité obligatoire. Le concept aujourd'hui dépassé d'une éducation comme préparation nécessaire et suffisante pour la vie future peut être examiné parallèlement à la notion d'apprentissage tout au long de la vie.

L'égalité hommes-femmes

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Quels obstacles ont empêché les garçons et les filles d'avoir pleinement et équitablement accès à l'éducation ?
- ▶ Subsiste-t-il des obstacles ?
- ▶ Que signifie la promotion de l'égalité hommes-femmes ?
- ▶ L'éducation peut-elle éliminer les inégalités entre les hommes et les femmes ?

La ségrégation sociale

ENSEIGNANTS EN FORMATION

Dans quelle mesure la ségrégation sociale dans l'éducation est-elle le résultat inévitable de la ségrégation sociale qui existe dans nos sociétés ? Quel rôle peuvent jouer les écoles dans le développement de sociétés plus démocratiques ?

Durée de la scolarité obligatoire et apprentissage tout au long de la vie

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Quel est le meilleur âge pour quitter l'enseignement formel et commencer à travailler ?
- ▶ Quelles dispositions devrait prendre la société pour permettre aux individus d'apprendre tout au long de leur vie professionnelle ?

La réforme de la pédagogie

La pédagogie et la méthodologie ont connu des transformations considérables tout au long de l'histoire. Les débats ont enrichi l'histoire de l'éducation scolaire grâce à des relations et des échanges fructueux dans toute l'Europe et au niveau international.

L'influence de la religion

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ En quoi la religion a influencé l'enseignement et la pédagogie en Europe ?
- ▶ En quoi les différentes traditions religieuses continuent d'influencer la pédagogie en Europe aujourd'hui ?

Le développement de l'éducation populaire

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ De quelle manière l'État a influencé l'enseignement scolaire et la pédagogie en Europe par le passé ?
- ▶ De quelle manière l'État continue d'influencer l'enseignement scolaire et la pédagogie ?
- ▶ En quoi la salle de classe du XIX^e siècle était différente des salles de classe d'aujourd'hui ?

Des visions de l'apprentissage et des apprenants en évolution

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Quelles tentatives ont été faites et sont faites pour résoudre les tensions entre la pédagogie axée sur l'enfant et les notions de pédagogie plus traditionnelles ?
- ▶ En quoi les visions traditionnelles des futurs rôles des enfants dans la société ont influencé la pédagogie par le passé et continuent d'influencer sa pratique aujourd'hui ?

Les échanges de connaissances, d'idées et d'acteurs

Si les grands systèmes éducatifs sont essentiellement liés, en ce qui concerne leur forme et leur contenu, aux Etats-nations, l'histoire de l'éducation en Europe est également marquée, à des degrés variables selon les époques, par des échanges intensifs de connaissances, d'idées et d'acteurs. Ces échanges ont entraîné des changements.

La création de centres d'apprentissage universels, les universités, est, à l'origine, un processus essentiellement européen, et un patrimoine commun a été développé dans les universités, qui sont les premiers établissements d'enseignement supérieur.

Actuellement, l'enseignement supérieur européen est engagé dans une réforme, qui a débuté avec sa massification dans les années 1960 et se poursuit aujourd'hui avec le processus de réforme de Bologne.

Les premières universités

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Dans quelle mesure les premières universités étaient internationales ?

Mondialisation et éducation

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Quels ont été les effets de la mondialisation sur l'éducation ?

3

LES DROITS DE L'HOMME TELS QU'ILS SONT REPRÉSENTÉS DANS L'HISTOIRE DE L'ART

Le point de rencontre entre l'art et la sphère sociale et politique offre une grande richesse sur le plan historique. Au cœur de l'art réside la véritable liberté. L'art est la capacité non entravée de s'exprimer librement. L'art donne à l'artiste la capacité exceptionnelle d'enregistrer l'horreur d'un événement, comme les statistiques ne pourront jamais le faire. Il a pour fonction de nous rappeler à jamais que cet acte d'inhumanité ou d'injustice s'est produit. Les artistes contemporains s'inspirent du monde qui les entoure, du quotidien ou de la société dans son ensemble. Le processus artistique suppose l'engagement de l'artiste dans le monde qui l'entoure ; il en émerge une relation naturelle lorsque des atteintes aux droits de l'homme sont commises dans cet espace.

Voice Our Concern, Amnesty International Ireland

Attacher de la valeur à chaque vie humaine

La vie humaine et les nombreuses manifestations de violence auxquelles elle est confrontée ont trouvé un moyen de représentation et de questionnement exceptionnel dans l'art et la littérature... Je me bornerai... à décrire quelques exemples illustrant la capacité de l'art à s'opposer constamment à cette violence, qui empêche d'accéder à une existence plus libre et plus égalitaire...

Fernando Golvano

Seulement si vous êtes humains

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

► Dans son article sur Les droits de l'homme dans une perspective historique, **Nils Naastad** faisait référence au débat mené en 1550 concernant le traitement des indiens sur les nouveaux territoires « espagnols » d'Amérique centrale. Dans ce débat, la question centrale n'était pas de savoir si les êtres humains avaient des droits – tous convenaient qu'ils en avaient – mais si les indiens pouvaient être considérés comme des êtres humains. Les droits vous protègent – mais seulement si vous êtes humains..

Ne saignons-nous pas ?

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Dresser un panorama historique en suivant le thème de la relation judéo-chrétienne sur une large période de temps.
- Proposer des explications nécessitant de faire une synthèse entre divers facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels.

« Les papillons ne vivent pas ici »

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Renforcer la compréhension empathique afin d'utiliser pleinement le document historique.
- Réagir aux images en s'intéressant aux émotions et aux attitudes que l'artiste cherche à faire naître.

Vivre ensemble dans la dignité dans des sociétés multiculturelles

Apprendre à vivre ensemble, dans un contexte de diversité culturelle croissante tout en respectant les droits de l'homme et les libertés fondamentales, est l'un des impératifs majeurs de notre temps.

Barbara Welzel

Comment l'architecture peut contribuer à une stratégie de lutte contre l'exclusion et la discrimination ?

PRIMAIRE

- Les édifices religieux présentés se situent tous en Europe. Sous les images, des mots disent quelque chose des différents bâtiments.
- Les enfants sont invités à associer les mots aux bâtiments.
- En quoi l'église présentée diffère de la précédente ? Comment expliques-tu ces différences ?

De qui les musées racontent-ils l'histoire ?

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- Les musées et les galeries ne sont pas des espaces neutres. Les objets qu'ils choisissent d'exposer, la manière dont ils les présentent et ce qu'ils en disent reflètent inévitablement – délibérément ou involontairement, ouvertement ou discrètement – un point de vue particulier.

Les représentations publiques de la diversité nationale

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- *Un melting-pot multiculturel : promenade libre et autoguidée à Liverpool.* Cette promenade explore l'empreinte laissée par les immigrés dans la ville, sous la forme d'édifices religieux, d'associations locales et de magasins. Il s'agit, pour les élèves, de développer une expérience similaire dans leur propre localité ou dans une localité qu'ils connaissent bien.

Autonomie individuelle et liberté d'expression

Autonomie et liberté d'expression ne sont pas tout à fait la même chose. Le concept d'autonomie accepte l'existence de limites ; l'autonomie se situe un peu en-deçà de l'indépendance absolue. La liberté d'expression est un peu plus ambitieuse, en ce qu'elle suppose l'absence de toute contrainte (surtout dans la vision idéalisée et romantique de l'artiste « affranchi » qui s'est imposée dans la culture européenne à partir de la fin du XVIII^e siècle. En fait, les œuvres d'art sont invariablement soumises à de nombreuses contraintes réelles ou potentielles.

Chris Rowe

La liberté de l'expression artistique – pas toujours

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- Comprendre les raisons pour lesquelles, et sur quelles bases, les régimes totalitaires et autoritaires ont cherché à limiter la liberté d'expression dans les arts visuels.

Le siècle des Lumières

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- Etudier l'emploi de l'imagerie pour exprimer et soutenir des idéaux politiques et sociaux dans le contexte de l'Europe du XVIII^e siècle.

Une image dépeint mille mots

PRIMAIRE

- Développer la capacité à utiliser une série de questions pour comprendre la signification historique d'images picturales.

THÈME

SOUS-THÈMES

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS

4

L'EUROPE ET LE MONDE

L'idée de la suprématie civilisationnelle de l'Europe n'est aujourd'hui plus acceptable pour la grande majorité des historiens d'Europe. En revanche, ce qui, au cours des 150 dernières années, est resté remarquablement stable, ce sont les horizons géographiques de l'enseignement de l'histoire : comme au XIXe siècle, le reste du monde est toujours largement ignoré dans nos cultures historiographiques actuelles. Cette remarquable continuité est attestée non seulement par l'approche relativement eurocentrique des programmes d'enseignement de l'histoire, mais aussi par la spécialisation régionale de la plupart des départements d'histoire. ...

L'espace européen n'a jamais été clos. Il a influencé le reste du monde, tout autant qu'il a été profondément marqué par les influences extérieures.

Dominic Sachsenmaier

Les rencontres entre l'Europe et le monde

Beaucoup de ce qui est devenu partie intégrante de la vie européenne, comme le café, le thé, le cacao (tous souvent consommés en Europe avec du sucre), le tabac, les pommes de terre, les tomates, le maïs ou le paprika (qui est arrivé en Hongrie depuis le Nouveau monde via la Turquie), n'est pas européen à l'origine. De nombreuses choses que l'on associe à des pays non européens, comme la pampa avec ses gauchos et son bétail en Argentine, ou les vins du Chili, sont, en fait, européennes.

Peer Vries

L'épave d'Uluburun

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ La Méditerranée en tant que centre du commerce avec des liens allant bien au-delà de ses limites.
- ▶ Que nous dit le cargo de cette période ?
- ▶ Quel pouvait être l'itinéraire commercial du navire ?
- ▶ Quelle pouvait être l'importance du site où le navire a sombré ?

La constitution d'une colonie

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Histoire et honnêteté intellectuelle : apprentissage portant sur la précision, les limites de la recherche historique et le danger des généralisations.
- ▶ L'importance de la situation géographique d'une colonie.
- ▶ Les instances politiques, administratives et religieuses de la colonie.
- ▶ Les facteurs extérieurs qui influencent le développement d'une colonie.
- ▶ L'établissement de lois et de règlements dans une colonie.
- ▶ En quoi la colonisation européenne a façonné le monde tel qu'il est aujourd'hui ?

Comment les contextes géographiques ont façonné les espaces coloniaux

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ L'espace a joué un rôle fondamental dans les organisations sociétales. La géographie est une clé pour comprendre :
 - l'impact des humains sur la nature, l'impact de la nature sur les humains et la perception qu'ont les individus de l'environnement ;
 - pourquoi les individus fonctionnent de telle ou telle façon sur les territoires où ils vivent ;
 - l'impact de la mondialisation ;
 - elle permet à des aspects spécifiques de la géographie culturelle (langue, religion, structures économiques et gouvernementales, art, musique) de voyager aisément autour du globe.

Le partage des valeurs

L'Europe a besoin de trouver comment parvenir à concilier les valeurs universelles, exigées par la mondialisation, et les valeurs individuelles liées aux racines, dont il ne semble ni possible, ni souhaitable de les détacher. Or, si c'est depuis longtemps une préoccupation de l'Europe, tous les pays propulsés dans la mondialisation sont de plus en plus soucieux de préserver ce qui, jusqu'à présent, a fait leur particularité.

Jean-Michel Leclercq

Génération et valeurs

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Qu'est-ce que les valeurs ? Pourquoi les valeurs sont importantes ? Qu'est-ce qui modifie les valeurs ? Quelles sont les sources des valeurs ?
- ▶ Les valeurs sont-elles liées aux générations ? Y-a-t-il des clivages entre générations ? Les générations sont-elles « formatées » ?
- ▶ Les valeurs et la force duale de la cause et de l'effet. Réfléchir aux tensions entre valeurs individuelles et universelles. Réfléchir à la valeur « droits de l'homme ».

Que reste-t-il des années 1960 ?

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Pourquoi les années 1960 ont été si tumultueuses ?
- ▶ Quel est l'héritage des années 1960 dans le monde d'aujourd'hui ?
- ▶ Dans quelle mesure les années 1960 étaient-elles mondialisées ? Par quoi ont-elles été influencées ?
- ▶ Les différentes manières dont les messages peuvent être transmis.

Réflexion sur les valeurs dans les discours politiques historiques

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ En quoi les attitudes et les comportements sont façonnés par les valeurs culturelles partagées ?
- ▶ Comment reconnaître les structures économiques/du pouvoir qui sous-tendent les comportements sociaux et les institutions politiques.
- ▶ Sensibiliser : nos activités peuvent avoir des conséquences importantes, dont nous n'avons peut-être pas conscience.
- ▶ Analyser le discours politique dans son contexte historique pour : comprendre quelles valeurs il cherche à transmettre ; identifier la propagande politique par les valeurs transmises.

Le façonnement des perceptions de l'Europe

Le voyageur qui traverse l'Europe rencontrera de nombreuses différences dans presque tous les aspects de la vie quotidienne, qui sont directement en rapport avec le présent et un passé plus ou moins éloigné. Ces différences ne sont pas forcément ataviques ; elles résultent plutôt de différentes réponses à différents enjeux liés à l'environnement économique, social ou culturel. L'Europe des deux derniers siècles est donc le fruit d'un modèle de développement présentant de nombreuses similarités, et de nombreuses réponses institutionnelles et culturelles différentes. Ces deux axes expliquent probablement pourquoi il existe des tensions, qui ne sont pas à résoudre, mais à gérer indéfiniment.

Pedro Lains

Eviter les stéréotypes : une perspective africaine

ENSEIGNANTS EN FORMATION

- ▶ Les histoires sont un bon moyen de sensibiliser aux stéréotypes et aux préjugés.
- ▶ Les histoires sont un moyen de déconstruire les représentations, les conceptions et les interprétations coloniales erronées (des colonisateurs et des colonisés).
- ▶ Les histoires sont un moyen de comprendre les nombreux éléments qui constituent une identité nationale.
- ▶ Comprendre les dangers d'une histoire/perspective unique.
- ▶ Le rôle de l'éducation à l'histoire pour favoriser un cadre mental dans lequel la réflexion critique est prédominante.

Lignes de démarcation et frontières

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Le passeport en tant que manifestation de la frontière ; en tant qu'instrument de la liberté de circulation ; en tant que symbole de souveraineté.
- ▶ Le rôle des visas dans le renforcement de la souveraineté. Qui a besoin d'un visa pour entrer dans l'UE ? La forteresse Europe : les problèmes de l'immigration et de la traite des êtres humains.

Apprendre des autres et enseigner aux autres en voyageant

PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

- ▶ Etudier les visions européennes du monde.
- ▶ Identifier les perceptions européennes – et les perceptions erronées – du monde non occidental.
- ▶ Comprendre comment fonctionne un système de croyances.

THÈME



SOUS-THÈMES

UNITÉS
D'ENSEIGNEMENT/
APPRENTISSAGE
QUESTIONS CLÉS

LA NOTION D'HISTOIRES PARTAGÉES

Nous fêtons en décembre prochain le 60^e anniversaire de la Convention Culturelle Européenne, dont l'adoption a été et demeure un événement marquant. Dans le préambule du traité, les quatorze signataires initiaux, membres du Conseil de l'Europe, se proposaient de « favoriser chez les ressortissants de tous les membres [...] l'étude des langues, de l'histoire de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune ». Les articles 1 et 2 engageaient ainsi chaque Partie contractante à encourager le développement de son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe ; à encourager chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et à offrir à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études ; et à s'efforcer de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes.

■ La convention reposait sur l'idée que les Européens partagent une histoire commune, à la construction de laquelle tous leurs pays ont apporté leur pierre. Ils possèdent un patrimoine politique, économique, religieux et culturel qui transcende, du moins en partie, les frontières nationales. C'est lui que l'on retrouve dans les rues d'Ephèse ou de Saint-Petersbourg, dans les palais de l'Alhambra ou de Versailles, dans la musique de Mozart, les pièces de Shakespeare ou les tableaux de Picasso. On l'observe aussi dans l'héritage de

l'exploration et de l'exploitation de terres lointaines, le legs de la révolution industrielle et d'innombrables conflits. Il a en outre des formes moins tangibles : coutumes, traditions, idées et mythes.

■ Le conflit de 1939-1945, clos dix ans à peine avant la signature, venait de montrer à quel point il avait été illusoire de penser que la première guerre mondiale serait la dernière. La convention reconnaissait le pouvoir et les dangers de la vulgarisation d'une histoire purement nationale. Or près d'un siècle auparavant, John Stuart Mill avait par exemple déjà compris que s'il y a de nombreuses causes possibles du sentiment d'appartenance nationale :

« la plus puissante est l'identité des antécédents politiques, la possession d'une histoire nationale, et la communauté de souvenirs qui en résulte, la fierté et l'humiliation collectives, le plaisir et le regret liés aux mêmes événements du passé »¹.

■ La Convention réinterprétait donc ce partage comme un échange de savoirs et de conceptions. En ce sens, parler d'histoire « partagée » ne consistait pas à isoler les éléments du passé que l'on pourrait considérer comme appartenant à tous, mais plutôt à en appeler à la volonté des pays d'enseigner et d'apprendre les histoires nationales des autres. Tous ces peuples, espérait-on,

seraient encouragés à s'aventurer dans un passé extérieur à leurs frontières, à leurs intérêts nationaux, et dotés des moyens de le faire.

■ Ce qu'implique ce partage du passé, c'est que toutes les histoires ont leur valeur, même si elles diffèrent et que certaines suscitent davantage d'interrogations que d'autres. Aucune vision historique ne peut prétendre détenir la vérité à elle la seule, être moralement supérieure à toutes. Les histoires nationales, en particulier, doivent se garder non seulement de présenter l'extérieur de la nation comme l'univers de « l'autre », mais aussi de suggérer insidieusement que c'est le repaire de « l'ennemi ».

■ Il n'est guère difficile de trouver des nations qui cimentent l'identité dont elles se réclament par l'hostilité de prétendus ennemis, en leur sein comme à l'extérieur. La version qu'ont les autres du passé est à cet effet soit passée sous silence, soit rejetée comme un mensonge éhonté, d'une inexcusable immoralité. En situation de conflit ou de post-conflit, notamment, on présente aux gens – surtout aux jeunes – une version monolithique de l'histoire, visant explicitement à déshumaniser l'ennemi désigné².

■ Les États signataires de la Convention culturelle européenne avaient donc voulu s'opposer à la tentation de traiter l'histoire comme un simple instrument

¹ Mill J.S., Considerations on Representative Government, 1862, chapitre 16.

² Pour des approches de ce problème dans le contexte des relations israélo-palestiniennes, voir par exemple les travaux de Dan Bar-On et Sami Adwan dans le projet Histoire partagée de Prime (Peace Research in the Middle East).

de création d'une identité nationale collective. Comme cela avait été souligné au moment du cinquantième anniversaire du traité, l'une des premières tâches qu'ils avaient définies en matière d'éducation était « d'effacer l'appropriation et la déformation nationalistes de l'histoire »¹. Regardant vers l'avenir, les ministres de la Culture, de l'Éducation, de la Jeunesse et du Sport avaient espéré de concert, dans la Déclaration de Wrocław sur cinquante ans de coopération culturelle européenne, qu'il serait possible « d'approfondir la prise de conscience par les peuples de nos 47 États de leur histoire partagée [...] en tenant compte de leur diversité respective afin d'éviter l'apparition d'un sentiment de division au sein de l'Europe élargie »².

■ Dix ans plus tard, cinquante États sont partis à la Convention. Mais il n'a toujours pas été possible, comme on se l'était proposé, de faire acquérir aux Européens un sens plus aigu de leur histoire partagée et des avantages qu'elle leur vaut. Les efforts de rédaction et de promotion d'une histoire à dimension authentiquement européenne ont en général échoué, notamment à l'école. Analysant ce qu'elle appelle « la seule production réellement paneuropéenne », *l'Histoire de l'Europe* de Delouche, publiée il y a plus de vingt ans³, Joke van der Leeuw Roord (Euroclio) discerne un certain nombre de problèmes. Le plus grave est

que les diverses versions linguistiques – même la version française – diffèrent considérablement de l'original en langue française. Elle conclut au retour du prisme national traditionnel d'orgueil et de douleur, qui grossit les souffrances et les exploits nationaux, et passe sur les « inconduites »⁴.

■ En fait, la dimension européenne de la perspective historique et de l'enseignement de l'histoire commune à la plupart des pays consiste en ce que Susanne Popp appelle « l'Europe des nations »⁵. À des degrés divers, explique-t-elle, tous les programmes et manuels d'histoire vont au-delà de la présentation de l'histoire nationale au sens strict pour déborder sur des sujets concernant l'Europe et le reste du monde. Les cadres de référence historiques, les récits de notre « genèse », par exemple, évoquent ordinairement une ascendance quasi génétique remontant à l'antiquité gréco-romaine. La plupart des programmes reprennent par ailleurs une structure générale plus ou moins identique, partant de la démocratie grecque pour aboutir aux Temps modernes, en passant par l'Empire romain, les grandes migrations, Charlemagne, l'essor des grandes cités et des États d'Europe à la faveur de la Réforme, de

4 Van der Leeuw Roord J., « A common textbook for Europe? Utopia or a Crucial Challenge? » 2008, in Bauer Jan Patrick; Meyer-Hamme Johannes; Körber Andreas, hrsg. *Geschichtslernen, Innovation und Reflexion. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag. Geschichtsdidaktik*. Herbolzheim: Centaurus.

5 Popp S., « Trans-European convergences in national textbooks for history education? An approach to the comparison of image sources in schoolbooks », *Yesterday & Today*, No.5, October 2010.

l'expansion européenne et de l'absolutisme. L'étude de l'époque moderne et contemporaine couvre notamment la Révolution française, la Déclaration des droits de l'homme, l'industrialisation, la formation des nations, l'impérialisme, les guerres mondiales et les crimes contre l'humanité du XX^e siècle.

■ La « famille européenne de cultures » d'Anthony Smith⁶ présente certains points communs avec « l'Europe des nations » de Susanne Popp. À part quelques réserves portant sur des problèmes de définition, d'identification et de convergence, l'existence de traditions et d'un patrimoine au moins partiellement partagés (droit romain, morale judéo-chrétienne, institutions parlementaires, humanisme de la Renaissance ou rationalisme) semble aller de soi. Tels seraient les membres de la « famille de cultures » de Smith. Comme dans toute famille, un certain nombre de ressemblances identificatrices ne se retrouveraient pas au même degré chez tous les membres. L'humanisme, par exemple, se serait largement répandu en Europe à la Renaissance, mais sans arriver partout. Il en irait de même pour l'esprit et les méthodes des Lumières.

« L'Europe a favorisé la diffusion et l'enrichissement mutuel des traditions culturelles, avec une réceptivité toutefois variable. Certains États, certaines communautés n'ont absorbé que [...] certaines traditions, certains éléments de ce patrimoine, et cela à des degrés divers. Mais l'ensemble [...] donne à voir

6 Smith A.D., « National identity and the idea of European unity », *International Affairs* 68 1, 1992, p. 70-71.

à l'historien toute une gamme de traditions politiques et de patrimoines culturels transfrontaliers qui se recoupent et forment conjointement ce que nous pourrions appeler le vécu européen et la famille européenne de cultures. »⁷

■ Ce que décrivent Popp et Smith n'est pas une Europe homogène, mais plutôt un patchwork européen, que l'on ne saurait observer autrement que par le prisme des diverses perspectives nationales. Ce qui veut notamment dire que si nous ambitionnons de construire une identité européenne plus collective par l'enseignement de l'histoire, nous devons chercher à le faire à l'intérieur des cadres de référence nationaux. À quoi il faut ajouter que les décisions sur ce qui doit ou ne doit pas être enseigné à l'école – et fréquemment aussi sur les modes d'enseignement – se prennent à la lumière des priorités et considérations nationales, et non pas européennes. Cela vaut particulièrement pour des matières comme l'histoire, l'instruction civique et la littérature.

■ Nous parlons donc ici délibérément d'histoires au pluriel. En partie pour tenir compte des limites du « partage » soulignées par Popp et Smith. Mais en partie aussi pour bien montrer qu'il serait chimérique de vouloir produire une image définitive du passé, qu'il s'agisse de l'histoire nationale ou d'une grande épopée européenne. Comme l'a bien dit l'historien néerlandais Pieter Heyl, l'histoire est un débat jamais clos. Car – et c'est aussi ce

7 15 Ibid p 72.

qu'indique ce pluriel – toute histoire est construite. Bien sûr, le passé de tous les peuples d'Europe est une longue litanie de guerres perdues et gagnées, de périodes de paix souvent fragile, de querelles politiques, religieuses et sociales, de rééquilibres des forces ; mais il n'a pas été vécu partout de la même façon, au même moment, avec la même intensité. Le choc de l'industrialisation, les contacts avec le reste du monde n'ont pas eu le même impact dans tout le continent. D'où les différences de perception de ces événements et mouvements, qui ont laissé des traces variables dans l'histoire et ont été diversement interprétés par les historiens, selon des visions que reflètent les programmes et manuels scolaires.

Méthodes partagées

■ À ces deux aspects des histoires partagées auxquels se réfère la Convention culturelle européenne – passé commun, passé échangé – nous pourrions ajouter un troisième qui refléterait la nature constructiviste de notre discipline : le « partage » des méthodes inhérentes à l'enseignement, à l'apprentissage et à la rédaction de l'histoire. Il renvoie à l'obligation de veiller à ce que le récit et l'appréciation historiques s'appuient sur des preuves suffisamment complètes et solides, à la nécessaire reconnaissance de certaines valeurs communes, dont le respect occupe une place centrale dans la vision historique, comme l'explique le philosophe anglais Atkinson :

« *L'historien doit faire siennes de valeurs intellectuelles comme le souci de la vérité, de la solidité de l'argument et du respect des preuves [...]. En toute logique, on ne voit pas pourquoi un mauvais homme ne ferait pas un bon historien [...] (mais) un homme qui, écrivant le passé, ne respecterait guère ou aucunement les valeurs du travail intellectuel n'aurait rien d'un historien.* »¹

■ L'histoire a ses méthodes. Elle cherche à broser un tableau objectif d'actions et d'événements passés et à en proposer des explications. Elle ne nie pas la complexité ni l'ambiguïté.

■ Manquer délibérément à examiner toutes les preuves disponibles, tous les récits conflictuels du passé, risquerait fort d'invalider le travail de l'historien.

■ Sur le plan méthodologique, l'approche des histoires partagées fait en outre ressortir les multiples facettes de la perspective que doit adopter l'historien (la « multiperspectivité »). Anna Herlin donne l'exemple du phénomène de l'impérialisme européen². Qui l'étudierait en n'écouterait que les voix européennes courrait fort le risque de ne plus être historien au sens où l'entend Atkinson. Une analyse aussi sélective des effets et conséquences de l'impérialisme n'irait guère au-delà d'un regard sur le rapport de l'Europe à « l'autre », une contemplation unilatérale des

¹ Atkinson, R. F., *Knowledge and Explanation in History*, Macmillan, London, 1978, p 194.

² Herlin A., *A Shared European History? Perceptions of Imperialism and Islam in Matriculation Examination Essays and History Textbooks*, mémoire de master, Université d'Helsinki, Mai 2011, p 27.

effets de l'expérience impérialiste sur le continent européen. Ce n'est qu'après avoir entendu ceux qui ont subi cet empire, ce n'est qu'une fois le dialogue engagé, que l'on pourra envisager l'impérialisme sous un jour éclairant, enrichissant pour toutes les parties.

Frontières culturelles – la diversité sans la division ?

■ À l'époque de l'adoption de la Convention culturelle européenne, en 1954, l'Europe paraissait composée d'identités nationales distinctes et stables, et la vie politique s'articulait entre gauche et droite. Cinquante années plus tard, les auteurs de la publication du Conseil célébrant cet anniversaire observaient un changement radical, lié à l'émergence de nouvelles communautés ethniques et religieuses, à l'effondrement du communisme et à la mondialisation. Dans ce contexte :

« *L'identité culturelle est devenue la principale source de conflits en politique. Elle est au centre de graves tensions intercommunautaires, du hooliganisme et du racisme dans de nombreux pays. Pire encore, elle a provoqué au moins neuf conflits en Europe durant ces dix dernières années, qui ont dégénéré en violence armée, en terrorisme, en guerre, et même en génocide [...].* »³

³ 50 ans de la Convention Culturelle Européenne, Conseil de l'Europe, p 16.

■ Mais s'agissant de cultures, la « différence » compte pour beaucoup. Elle est particulièrement mise en avant, par exemple, dans la Convention de l'Unesco, qui affirme que la diversité culturelle est une caractéristique inhérente à l'humanité, un droit de l'homme universel qui fonde l'identité culturelle⁴. Dans ce contexte, la notion de « frontières culturelles » est un peu paradoxale. D'un côté, ces délimitations distinguent utilement la composante inaliénable de ce qui fait un être humain ; de l'autre, elles maintiennent des lignes de démarcation culturelles qui ont trop souvent donné lieu à des conflits ou pire encore. La diversité culturelle figure ainsi en bonne place parmi les grands défis lancés à l'humanité aujourd'hui. Et l'enseignement de l'histoire au XXI^e siècle ne saurait se dispenser de s'y confronter.

■ Comment y parvenir ? Christoph Wulf, anthropologue et philosophe de l'éducation, fournit quelques indications à ce sujet⁵. Parmi les exigences à satisfaire, dit-il, figurent la tolérance et le respect mutuels, qui impliquent la connaissance des différences ; l'adoption de valeurs communes d'ordre supérieur ; la capacité d'emprunter le point de vue de l'autre dans sa propre réflexion ; le refus de l'action visant à résorber la différence dans l'identité ; et l'acceptation de règles normatives comme celles qu'énonce la Déclaration universelle des droits de l'homme.

⁴ Convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles, Unesco, Paris, 2005.

⁵ Wulf C., *Teaching of History in Europe: A Transcultural Task*



■ Une série d'articles publiée par le Conseil de l'Europe en 2004 évoque dans la même veine le paradoxe inhérent à ces frontières culturelles. Elle porte sur les interactions entre le patrimoine culturel et les frontières – frontières naturelles, frontières politiques, frontières de l'esprit. Ces frontières, disent les auteurs, ne sont pas simplement des lieux de confrontation, de démarcation entre identités et groupes : ce sont aussi des lieux de rencontre – d'où le titre de la série : Points de rupture, espaces partagés. La frontière « s'ouvre sur l'appel au voyage, aux échanges et au dépassement. C'est sans aucun doute sur les frontières d'Europe que s'établit la rencontre des identités plurielles qui composent cet espace. L'identité européenne pourrait en définitive être plus perceptible en ces zones critiques (...)»¹.

Nationale sans être nationaliste

■ Tout comme une frontière culturelle ne suscite pas automatiquement la division, l'histoire peut être nationale dans ses choix sans être nationaliste dans sa présentation. À l'école ou ailleurs, la plupart des gens rencontreront une histoire centrée sur les aspects du passé que les responsables politiques, les auteurs des programmes ou les médias jugent avoir une valeur nationale. Mais pour éviter que les frontières culturelles ou le centrage national ne dégénèrent en quelque chose de moins souhaitable, il convient de s'interroger

¹ Patrimoine européen des frontières – Points de rupture, espaces partagés, Conseil de l'Europe, 2004, page 9

sur la façon dont est présenté le passé tout autant que sur la sélection des contenus. Des failles ont plus de chances de se former sur les lignes de démarcation nationales ou autres, puis de se perpétuer, si l'enseignement de l'histoire est utilisé à des fins de transmission, mais aussi d'assimilation ; s'il présente le récit historique comme une révélation plutôt que comme une construction ; si l'analyse et l'enquête en sont absentes ; s'il nie la complexité.

■ La Recommandation Rec(2005)15 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle affirme que l'enseignement de l'histoire ne doit pas être un instrument de manipulation idéologique, de propagande ou de promotion de valeurs ultranationalistes, xénophobes, racistes ou antisémites et intolérantes. Il ne doit pas donner une version excessivement nationaliste du passé, susceptible de créer une dichotomie entre « nous » et « eux ». Il doit notamment occuper une place essentielle pour le développement du respect de toute sorte de différences, être un facteur décisif de réconciliation, de reconnaissance, de compréhension et de confiance mutuelle entre les peuples, jouer un rôle essentiel dans la promotion de valeurs fondamentales telles que la tolérance, la compréhension mutuelle, les droits de l'homme et la démocratie. Qui plus est, il devrait développer chez les élèves la capacité intellectuelle d'analyser et d'interpréter l'information de manière critique

et responsable à travers le dialogue, la recherche des faits historiques et le débat ouvert, fondé sur une vision plurielle – en particulier lorsqu'il s'agit de questions controversées et sensibles.

■ Cette conception des buts et de la nature de l'enseignement de l'histoire revient dans des publications ultérieures du Conseil : le Livre blanc de 2008 sur le dialogue interculturel *Vivre ensemble dans l'égalité* ; la Recommandation 1880 (2009) sur l'enseignement de l'histoire dans les zones de conflit et postconflit ; et la Recommandation CM/ Rec(2011)6 relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire. Ces documents soulignent que les distorsions introduites par l'enseignement de l'histoire ne concernent pas uniquement les relations entre pays ou les sociétés sortant d'un conflit. Dans de nombreuses sociétés, l'enseignement de l'histoire ignore tout simplement les groupes marginalisés, particulièrement les minorités et les peuples autochtones, ou bien tend à renforcer les stéréotypes les concernant. L'histoire des populations migrantes est aussi bien souvent oubliée. Le discours homogénéisateur dominant occulte la diversité, en fermant les yeux sur le patrimoine culturel de tous ceux qui ne font pas partie du groupe au pouvoir et en privant ainsi la majorité de la possibilité de comprendre la complexité de son pays².

² Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Assemblée générale des Nations Unies, août 2013, paragraphe 31.

■ Pour faire échec à des approches aussi limitées et limitatives, il est notamment recommandé de veiller à ce que l'enseignement ne se cantonne pas à l'histoire politique, mais lui ajoute par exemple ses dimensions sociale, culturelle, économique et scientifique³. Un enseignement confiné aux faits politiques fait croire aux jeunes que seuls les événements et les questions politiques comptent pour les sociétés humaines. Il masque la complexité des sociétés et les interactions entre les facteurs qui sous-tendent événements et décisions. Pire encore, l'histoire politique est souvent réduite aux guerres, conflits, conquêtes et révolutions, ce qui relègue les périodes de paix et de stabilité dans l'insignifiance⁴.

Élargir sa vision

■ Dans une société fragmentée par des tensions ou conflits de longue date, l'enseignement de l'histoire a une utile fonction à jouer dans la réconciliation, la restauration de la confiance et le réapprentissage de la coexistence. Il peut par exemple s'en acquitter en aidant les jeunes à découvrir et à identifier le fonds d'histoires partagées commun aux diverses communautés – notamment en faisant ressortir les relations, les interactions, les convergences et les similitudes culturelles dans la vie quotidienne⁵.

³ Recommandation Rec (2001)15 du Comité des Ministres aux États membres relative à l'enseignement de l'histoire en Europe au XXI^e siècle, Conseil de l'Europe, octobre 2001, paragraphe 4.

⁴ Rapport de la Rapporteuse spéciale dans le domaine des droits culturels, Assemblée générale des Nations Unies, août 2013, paragraphe 62.

⁵ Recommandation CM/Rec(2011)6 du Comité des Ministres aux États membres relative au dialogue interculturel et à l'image de l'autre dans l'enseignement de l'histoire, Conseil de l'Europe, juillet 2011.



■ C'est ainsi qu'en Irlande du Nord, un travail est actuellement consacré à certains aspects de la culture partagée¹. Il amène des jeunes à découvrir que les deux grandes communautés qui se sont souvent affrontées dans la violence – unionistes et nationalistes – ont en réalité des choses en commun. Une partie de leur héritage culturel, par exemple. Les écoles peuvent étudier comment la musique revendiquée par une communauté est en fait partagée avec l'autre. L'origine est la même, les airs communs aux deux traditions, même si les paroles ont changé au fil des générations. On se penche aussi sur d'autres symboles et emblèmes culturels auparavant partagés, mais à présent accaparés par un côté ou l'autre, sur divers aspects de la langue, de la littérature et de l'art, de sorte que les jeunes prennent conscience de la complexité des deux identités.

■ D'une façon plus générale, les écoles d'Irlande du Nord ont aussi commencé à mieux faire voir par l'histoire partagée que l'expérience de l'altérité est aussi vécue par d'autres dans le monde, ce qui incite à sortir de soi-même pour regarder vers l'extérieur. L'expérience de l'émigration irlandaise du XIX^e siècle, par exemple, s'inscrit dans les mouvements contemporains de populations à travers l'Europe ; la partition de l'Irlande, en 1921, est à replacer dans le contexte du déclin de l'Empire britannique et apparaît alors comme une expérience partagée avec les populations d'autres anciennes colonies.

1 Thompson C., *Shared histories: what implications for practice, teaching materials and teacher training?*, présentation à la conférence du Conseil de l'Europe, Oslo 2010.

Enseigner les histoires partagées

■ La réconciliation, la restauration de la confiance dans une société où la mémoire du conflit est encore à vif, la pérennisation d'une paix fragile sont d'ambitieux défis, notamment pour les enseignants, et surtout ceux d'histoire. Il est parfois très délicat d'encourager et de soutenir l'abandon de pratiques pédagogiques réputées sûres. Dans certains contextes, l'enseignant pourra hésiter à remettre en question la version de l'histoire très contestable ou fermement ancrée dans les esprits que les élèves entendent chez eux, au sein de leur communauté, sur leur lieu de culte. L'enseignement de l'histoire fondé sur l'examen critique peut entrer en collision avec la vision étroite, très partisane, issue de l'histoire familiale ou communautaire dans laquelle sont immergés les élèves². Si chacun des groupes d'une communauté divisée est sûr de détenir la vérité historique, il faudra à l'enseignant du courage pour analyser l'expérience partagée et mettre au jour les points de convergence, à côté des divergences.

2 *Teaching Emotive and Controversial History* 3-19, London, Historical Association, 2007.

■ On a pu constater que pour enseigner les histoires partagées, il ne suffisait pas de s'appuyer sur les méthodes rationnelles de l'étude historique. La recherche menée en Irlande du Nord, par exemple, a révélé qu'un enseignement purement empirique de l'histoire ne faisait rien pour battre en brèche, au sein d'une communauté, les préjugés solidement enracinés et les versions très partisans de l'histoire que les adolescents des deux bords culturels et religieux apportent en classe³. Il est essentiel d'interpeller aussi les jeunes sur le plan affectif. Ils doivent ressentir pour les problèmes abordés en classe un intérêt suffisant pour avoir la curiosité et la volonté nécessaires à l'étude approfondie d'une question qui appelle une réflexion pénible. Cette règle générale de l'enseignement vaut particulièrement s'il s'agit de questions controversées à très forte charge polémique, souvent profondément ancrées dans le passé. Si le travail historique n'apparaît aux jeunes, dans la salle de classe, que dans son habit de rationalité, avec son arsenal de preuves, ils risquent de ne faire la rencontre affective de l'histoire que dans la partialité de leur communauté.

3 Voir par exemple McCully A., Pilgrim N., Sutherland A. and McMinn T., « 'Don't worry Mr Trimble we can handle it': Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics », *Teaching History*, 106, March 2002; et McCully A. and Pilgrim N. (2004) « They took Ireland away from us and we've got to fight to get it back: Using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes » in *Teaching History* 114. London, Historical Association.

■ Au-delà de cette mobilisation affective, les enseignants doivent aussi être sensibles au développement affectif des jeunes. Le véritable enseignement d'une histoire aux multiples facettes amène et aide l'élève à se pencher sur ses propres allégeances, à se percevoir comme possédant de multiples identités et à comprendre que c'est au gré des contextes que chacun appartient à un groupe ou lui est étranger. Ainsi se développe l'intelligence affective du rapport à soi-même et à l'autre⁴.

■ Puisque les jeunes acquièrent des représentations du passé auprès de sources très éloignées de la salle de classe, l'enseignant doit s'adjoindre des partenaires. Cela l'amènera à travailler avec d'autres personnes qui soutiennent les jeunes sur différents plans : familles, personnalités locales, animateurs de jeunesse, invités qui ont par exemple vécu le conflit et ont des histoires à raconter aux élèves. D'autres liens, rapprochant par exemple l'école et le musée, offrent des occasions irremplaçables d'exploration de diversités culturelles ou autres et de leur interprétation au fil du temps.

4 *Teaching Emotive and Controversial History* 3-19, p 8, London, Historical Association, 2007.

Histoires partagées – avens partagés ?

« [...] bien que l'histoire de l'Europe ait été indéniablement une histoire conflictuelle, ce serait une erreur que de figer définitivement cette caractéristique dans notre réalité historique et, plus encore, d'en faire le symbole de notre identité d'« Européens ». Tout au contraire, nous avons – en tant qu'Européens – la liberté de subvertir les conflits historiques en y voyant les signes (E. Bloch)¹ d'un avenir commun – précisément le type d'avenir commun que nient catégoriquement les divisions du passé. Par conséquent, notre choix doit être celui d'un engagement normatif vis-à-vis d'une autre Europe – non pas l'Europe du passé, mais celle d'un avenir possible vers une démocratie, une stabilité et, par conséquent, une prospérité accrues. »²

Le présent projet se proposait en particulier d'examiner comment aborder l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire de façon à aider les jeunes à participer à la réconciliation, à la consolidation de la paix et à la prévention des conflits. L'analyse de quelques exemples concrets d'utilisation de l'approche des « histoires partagées » et d'une Europe sans divisions culturelles (et des limites de cette approche) a permis d'explorer des réponses possibles. Ces deux idées se rejoignent dans le défi lancé par Bloch : découvrir dans les divisions et conflits européens du passé « les signes d'un avenir commun » un travail d'autant plus utile qu'il révèle les avantages du partage de la différence sur son rejet. Admettre qu'il existe des interprétations parfaitement authentiques et légitimes, bien que divergentes, du passé et prendre conscience que la différence n'est pas intrinsèquement une menace peut aider les jeunes à identifier un certain nombre de valeurs communes – dont l'acceptation de la diversité, le désir de régler paisiblement les conflits, le respect des droits de l'homme et le choix de l'option démocratique. ■■■

John **Hamer**
Consultant en éducation

¹ Bloch E.

² Wagner P., « From Monuments to Human Rights: Redefining 'Heritage' in the Work of the Council of Europe », in *Forward planning: The function of cultural heritage in a changing Europe*, Cultural Heritage Division, Council of Europe, Strasbourg, 2000, p 22.

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

” Engagée à la fin du XVIII^e siècle au Royaume-Uni, la révolution industrielle a rapidement concerné, bien qu'à des degrés divers et sous des formes différentes, l'ensemble de l'espace européen et le reste du monde. Plus qu'une révolution technique, il s'est agi d'une profonde transformation de la civilisation. Cette période a été particulièrement riche en termes d'interactions et de convergences, mais aussi de tensions et de conflits.

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE EN EUROPE : INTRODUCTION

Professeur Hartmut Kaelble
Université Humboldt, Berlin, Allemagne

La révolution industrielle présente une caractéristique particulière en Europe : elle y a duré beaucoup plus longtemps que dans d'autres régions du monde. Amorcée à la fin du XVIII^e siècle dans certaines régions d'Europe (les Midlands britanniques, la Suisse, la Belgique, la Saxe et le nord de l'Italie), elle n'a pris fin que dans les années 1960-1970, une fois l'Europe devenue presque entièrement industrialisée, à l'exception des Balkans. Dans tous les autres pays, que ce soit aux États-Unis, au Japon ou plus récemment en Chine, en Inde et au Brésil, elle a été ou est beaucoup plus rapide. Le fait que le processus ait débuté en Europe et qu'il y ait été si lent joue un rôle important dans la vision qu'en ont les Européens. ▶▶▶

Ouvriers d'une usine textile en Angleterre au XIX^e siècle

En Europe, la révolution industrielle a entraîné une division spatiale marquée entre, d'un côté, les pays et régions industrialisés riches, où le niveau de vie était plus élevé, l'éducation et la protection sociale de meilleure qualité, les démocraties stables (sauf en Allemagne et en Autriche) et l'immigration forte tout comme les exportations de capitaux et de biens industriels, et de l'autre côté, la périphérie, surtout rurale, qui se caractérisait par un niveau de vie bas, une mortalité élevée, une espérance de vie faible, un niveau d'instruction médiocre et un **analphabétisme** important, une protection sociale insuffisante et une émigration forte, ainsi qu'une dépendance croissante à l'égard des régions riches et une forte inclination pour les régimes autoritaires et les dictatures. Cette division s'est aggravée au XIX^e siècle, a été à son plus fort durant l'entre-deux-guerres et ne s'est atténuée qu'à partir des années 1950. Elle intervient encore dans la crise actuelle de l'euro.

Les villes, l'éducation et la question sociale ont également été touchées par cette dualité. L'industrialisation (sauf à ses débuts) s'est accompagnée d'une croissance urbaine rapide à laquelle ont participé les capitales anciennes comme Paris, Londres ou Berlin et les villes portuaires, mais aussi des villes industrielles totalement nouvelles. L'Europe s'est imposée dans le classement des plus grandes villes du monde, longtemps dominé par l'Asie de l'Est et l'Amérique. L'émergence de nouveaux modes de transport, de nouveaux centres culturels, de musées, de théâtres, de zoos, de gares et de nouveaux quartiers d'affaires, les nouvelles formes d'urbanisme, la séparation spatiale des milieux sociaux et les luttes urbaines ont transformé le paysage des villes. C'est à cette période – du milieu du XIX^e siècle à l'entre-deux-guerres – qu'ont été créées les métropoles européennes. Dans le même temps, le fossé s'est élargi entre les sociétés urbaines industrialisées et les sociétés rurales du sud, de l'est et du sud-est, de l'extrême nord (Norvège, Finlande) et de l'extrême ouest (Irlande) de l'Europe. Il existait aussi des divisions souvent similaires au sein même des sociétés industrialisées. La convergence de l'urbanisation n'a eu lieu qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale.



Marteau-pilon.

Conséquence de l'industrialisation, l'enseignement secondaire et supérieur s'est développé à la fin du XIX^e siècle pour satisfaire les besoins en personnel qualifié de l'industrie mais aussi des administrations centrales et locales, en plein essor. L'analphabétisme a reculé de fait alors qu'un enseignement général avait été instauré bien plus tôt dans certains pays. Les sciences techniques et naturelles ont gagné en importance, les écoles et disciplines techniques se sont multipliées. Mais là aussi, l'Europe était divisée : tandis que l'enseignement supérieur était bien plus développé dans les pays industriels riches, attirant les étudiants des régions rurales plus pauvres, l'analphabétisme était grand en Europe du Sud et de l'Est. Il l'est d'ailleurs resté jusque dans les années 1950, période à laquelle la convergence des systèmes éducatifs a débuté : les établissements restaient différents mais les disparités en termes d'offre éducative et de niveau d'instruction allaient commencer à s'estomper.

Un autre changement majeur – et facteur de division – lié à l'industrialisation est ce que l'on appelait à la fin du XIX^e siècle la «question sociale.» Au XIX^e et au début du XX^e siècle, les mouvements ouvriers se sont imposés comme une force majeure sur la scène politique européenne. Souvent centrée sur le monde ouvrier, la question sociale était au cœur du débat public. Peu à peu, l'État providence a remplacé les œuvres locales et privées de charité et de lutte contre la pauvreté : l'une des particularités de la société européenne était née. Mais un profond clivage subsistait. Les mouvements ouvriers, leur force, leurs buts, leur organisation et leur accès au pouvoir étaient radicalement différents selon que la société était industrialisée ou non. L'État providence était réservé aux sociétés industrielles riches, tandis que dans les pays agricoles, les piliers de l'aide sociale restaient la famille, l'Église et les œuvres de charité. Cette division ne s'est atténuée qu'après la seconde guerre mondiale, progressivement remplacée par celle entre l'Est et l'Ouest durant la guerre froide. ▶▶▶

■ En parallèle, les interactions et transferts se sont multipliés, au sein même de l'Europe et avec d'autres régions du monde. On peut distinguer à cet égard trois grandes périodes : en premier lieu, le siècle des Lumières, marqué par une quête active de transferts économiques et culturels internationaux qui s'est accompagnée d'améliorations progressives des transports et de la communication. Un réseau international d'intellectuels, la « République des lettres », y a été créé. Cela dit, la grande majorité des Européens vivaient alors dans un cercle local où la communication avec le monde extérieur était rare et indirecte. La deuxième période, du début du XIX^e au début du XX^e siècle, a vu naître une contradiction majeure : alors que la communication et le transport international se développaient grâce à des innovations spectaculaires comme le rail, le bateau à vapeur, le télégraphe puis le téléphone, la radio et enfin, l'automobile et l'avion, la montée de l'État nation a créé des espaces nationaux fermés, aux cultures et aux économies distinctes. La mobilité spatiale et la communication, bien qu'en forte hausse, se limitaient pour l'essentiel aux espaces nationaux ; abstraction faite de l'émigration vers les Amériques et les colonies, elles étaient moins internationales qu'au siècle des Lumières. Cette contradiction s'est renforcée durant l'entre-deux-guerres où l'on a vu des dictatures, notamment en Espagne, en Allemagne et en Europe de l'Est, mener une véritable politique d'autarcie culturelle et économique. Enfin, après 1945, un nouvel essor des transports et de la communication a eu lieu, la voiture, l'avion, la télévision, le téléphone, le fax et à partir des années 1980, internet, devenant des objets de grande consommation. Chose nouvelle, l'émigration au sein de l'Europe, la communication et les déplacements internationaux ont été encouragés par la nouvelle administration européenne mais aussi par des gouvernements nationaux plus ouverts sur le plan intérieur, sauf en Europe de l'Est où cette ouverture a été contrôlée et limitée jusqu'en 1989/90 par des autorités centrales dont la politique présentait bien des éléments de l'autarcie nationale stricte.

■ Le rythme lent et les disparités de l'industrialisation en Europe ont contribué à une autre spécificité européenne : le scepticisme d'une grande partie de la population à l'égard de la société industrielle, encouragé par les segments de la société en apparence non touchés par la révolution industrielle, dont d'importants pans du monde rural, l'Eglise, l'aristocratie, les professions intellectuelles, les universités, les petites villes, ainsi que le monde de l'art et de l'artisanat au XIX^e et au début du XX^e siècle. Tout ce qui symbolisait la modernité – la grande ville, les banques, les nouvelles maladies, les Anglais, les Juifs ou l'Amérique – était attaqué. Cette méfiance a eu des répercussions en politique et ne s'est vraiment dissipée qu'à partir de la fin de la seconde guerre mondiale ; elle reste d'ailleurs visible dans le mélange d'enthousiasme et de pessimisme qui différencie l'Europe de l'Amérique et de l'Asie de l'Est.

■ Les musées sont un miroir des processus comme la révolution industrielle. Alors que, depuis les années 1970 (fin de l'industrialisation), beaucoup de lieux consacrés à la révolution industrielle, à certaines industries, aux technologies, au transport ou à la communication ont été créés, faisant de la découverte de l'Europe des musées industriels une aventure fascinante, il n'existe aujourd'hui aucun musée qui couvre dans son intégralité l'industrialisation sur le continent, ses particularités et son rôle dans l'histoire du monde. Il y a certes eu des projets de musées européens abordant l'industrialisation entre autres thèmes, mais ils ont été abandonnés ou ne se sont pas encore concrétisés.

■ Pour résumer, les différences spatiales et la convergence sont les deux traits majeurs de l'histoire de la révolution industrielle en Europe. Au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle, soit pendant près de 200 ans, cette dernière a divisé le continent au plan économique, mais aussi politique, social et culturel. Durant toute cette période, l'économie a eu le fort pouvoir de clivage qu'on lui connaît dans la crise actuelle. À partir de 1960-1970, la pleine industrialisation puis le développement de la société de services ont réduit la fracture et créé une Europe bien plus homogène. L'opposition classique industriel/agricole, urbain/rural, analphabétisme/enseignement supérieur et État providence/protection sociale non étatique s'est peu à peu effacée, grâce à l'évolution des politiques internationales, à la progression de la construction européenne, à l'ouverture des États-nations et au renforcement des échanges internationaux. ■ ■ ■

DES ÉCHANGES DÉMOGRAPHIQUES ET SOCIAUX

” La révolution industrielle a profondément modifié la structure sociale, culturelle et politique des sociétés européennes. La prolétarianisation d'une grande masse d'origine paysanne a été à la base d'une mutation sociale qui, bien qu'elle se soit opérée dans des contextes extrêmement différents, a vu naître des structures sociales et culturelles et des mouvements politiques très similaires dans l'ensemble des pays européens.

Toutes les régions particulièrement touchées par la révolution industrielle ont connu des changements majeurs sur le plan des infrastructures urbaines et des relations entre les milieux urbain et rural. En dépit de grandes disparités locales, régionales et nationales, la croissance spectaculaire de la population urbaine en Europe et ses conséquences en termes d'urbanisme ont donné naissance à un modèle largement répandu de «ville industrielle» fait d'un mélange confus, rarement planifié, d'activités économiques et de divers types d'habitats, d'infrastructures et de réseaux de communication interne.

ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE, URBANISATION ET MOUVEMENTS SOCIAUX AU COURS DES RÉVOLUTIONS

Professeur Béla Tomka

Université de Szeged, Hongrie

Le concept de Révolution industrielle est très controversé. Les historiens sont notamment divisés sur la question de savoir si l'évolution du secteur de la production peut être qualifiée ainsi ou si le terme d'«industrialisation» n'est pas plus adapté pour souligner le caractère hétérogène de la transformation. Nombre d'entre eux parlent de «révolutions industrielles» au pluriel et évoquent un processus de changement extensif et graduel plutôt qu'intensif et transformateur.

À la fin du XX^e siècle, le rôle crucial des révolutions industrielles dans l'histoire contemporaine de l'Europe n'était plus à démontrer. Un excès, voire un imbroglio de définitions, s'opposait toutefois à la pleine reconnaissance de la valeur du concept, plus encore que toutes les attaques directes subies au cours des décennies précédentes. ▶▶▶

ÉVOLUTION DÉMOGRAPHIQUE ET URBANISATION

On appelle transition démographique le passage, sur le long terme, d'un régime de fertilité et mortalité élevées à un régime de fertilité et mortalité faibles au sein d'une population. La baisse de la mortalité et celle de la fertilité n'étant pas synchrones, la population augmente significativement sur une période variable mais en général plutôt longue. Cette transformation a fait l'objet de nombreux écrits qui ont permis d'en tirer un modèle après la seconde guerre mondiale. Elle se déroule habituellement en quatre étapes.

Les recherches effectuées ces dernières décennies ont largement remis en cause la validité de cette approche en tant que théorie de la population. En dépit des critiques, ce concept est encore largement utilisé en histoire des populations et en démographie, car même avec ses simplifications, il met en évidence les grands cycles de l'histoire et offre un cadre heuristique pour analyser l'évolution de la fertilité et de la mortalité. Aux siècles derniers, il y a eu de profonds changements démographiques dans toutes les sociétés européennes, se traduisant par une baisse de la mortalité et de la fertilité et des périodes – parfois courtes – de forte croissance démographique.

Le réseau urbain européen, déjà vaste à la fin du XVIII^e siècle, a connu au siècle suivant une croissance sans précédent, avec la naissance de nouvelles villes industrielles, l'augmentation rapide de la population des grands ports et la prédominance toujours plus forte des grandes villes et métropoles. Bien que l'urbanisation n'ait pas eu lieu au même moment, au même rythme ni dans les mêmes proportions partout en Europe, on peut trouver des caractéristiques communes à toutes les villes européennes, surtout si on les compare à leurs équivalents ailleurs dans le monde. La première de ces caractéristiques est sans doute leur structure particulière : elles possèdent pour la plupart un centre historique datant du Moyen Âge ou de l'Époque moderne. Bien souvent, on retrouve également dans ces centres la marque des projets de reconstruction menés au XIX^e siècle, principalement sous la forme de bâtiments abritant d'importants services publics comme les écoles, les tribunaux, les gares et, dans les grandes villes, les théâtres et musées. Les traits architecturaux d'une longue histoire distinguent sans conteste les villes européennes de leurs homologues américaines, où les centres urbains de l'époque coloniale n'ont subsisté que dans de rares cas et en partie seulement. ▶▶▶

Ces controverses présentent un intérêt pour l'étude des « histoires partagées » et de la place des révolutions industrielles dans celles-ci. En effet, la révolution industrielle au sens classique, qui s'est étendue du milieu du XVIII^e au début du XIX^e siècle, a essentiellement concerné le Royaume-Uni. De là, elle a gagné d'autres régions de l'Europe, mais surtout dans la partie occidentale du continent et très peu ailleurs. Il nous paraît donc plus judicieux, pour dégager les éléments des histoires partagées en Europe, y compris les rapports entre l'Ouest et l'Est de l'Europe, d'adopter une vision plus modérée du processus d'industrialisation, qui n'est en rien contradictoire avec les travaux de recherche récents.

Compte tenu de ce qui précède, nous emploierons ici le terme au pluriel et étudierons aussi bien la première que les deuxième et troisième révolutions industrielles (1865-1914, début du XX^e siècle et 1973). Il ne s'agit pas de dresser un panorama exhaustif des changements économiques et sociaux intervenus en Europe mais d'aborder, conformément au programme de recherche, les deux (ou plutôt quatre) transformations sociales majeures découlant de l'industrialisation, à savoir l'évolution de la population, **l'urbanisation**, les inégalités sociales avec la **prolétarisation** ainsi que l'apparition de nouveaux mouvements sociaux. Ce travail vise à identifier les principaux changements qui ont, d'une manière ou d'une autre, favorisé en créant un contexte et des perspectives ou au contraire, limité certains aspects de la vie sociale au cours de ces deux siècles. Il se focalisera sur les expériences partagées et les liens entre les histoires des sociétés nationales en Europe, y compris les interactions, convergences et tensions/conflits qui ont marqué cette période.

Ces domaines ont été choisis car ils ont été au cœur des évolutions sociales qui ont accompagné l'industrialisation : les changements de comportement démographique, la stratification sociale et leurs conséquences politiques nous renseignent amplement sur le vécu commun des sociétés européennes.

INÉGALITÉS SOCIALES ET MOUVEMENTS SOCIAUX

L'industrialisation croissante au XIX^e siècle en Europe a eu un impact notable sur les méthodes de travail. Elle a facilité la diffusion de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements au travail – entre autres, plus de régularité et de discipline, une séparation du temps de travail et du temps libre, moins d'initiative personnelle et l'acceptation d'une supervision constante. Elle a également modifié les formes d'organisation du travail : il y a eu un déclin de l'activité organisée dans ou par l'économie domestique et une progression du salariat. Cette tendance s'est maintenue durant la première moitié du XX^e siècle. Le travail salarié a encore gagné du terrain alors que la place du travail familial et le nombre de travailleurs autonomes n'ont cessé de reculer, ce qui s'explique en particulier par la proportion décroissante de travailleurs agricoles parmi les employés et l'éviction de nombreuses petites entreprises familiales industrielles et commerciales par de grandes sociétés. Beaucoup ont vu leurs conditions de travail se dégrader du fait de ces évolutions.

L'évolution de la distribution des revenus dans l'histoire européenne récente est souvent représentée par une courbe en U inversé illustrant le fait que les différences de revenus se sont d'abord creusées avant de se réduire dans les sociétés industrielles, grosso modo au cours des deux siècles derniers. Bien que les données à ce sujet soient relativement rares pour le XIX^e siècle, les études confirment dans l'ensemble le mouvement ascendant de la courbe durant la révolution industrielle (= accroissement des différences de revenus). Au XX^e siècle, la tendance s'est inversée : dans les sociétés industrielles, les écarts de revenus se sont peu à peu resserrés ; l'écart-type des revenus personnels a baissé, le ratio entre revenu du travail (salaires et traitements) et revenu du capital a augmenté et les différences de revenus entre catégories sociales se sont quelque peu atténuées. Les inégalités salariales entre hommes et femmes ont également diminué. Ces tendances générales n'ont pas été observées partout aux mêmes périodes ni avec la même intensité en Europe. ▶▶▶

Comme l'a expliqué Hartmut Kaelble, par rapport aux régions du même type aux États-Unis, en Asie ou ailleurs dans le monde, les régions urbanisées d'Europe présentent également d'autres spécificités comme la préservation plus importante de la fonction résidentielle des centres-villes, l'alignement spatial des quartiers urbains témoignant de la ségrégation sociale au XIX^e et au XX^e siècle, ainsi que les conséquences structurelles et architecturales d'un urbanisme systématique. On peut voir dans la plupart de ces caractéristiques le résultat du rythme relativement modéré de la croissance des villes européennes.



Ouvrières d'une fabrique de chaussures à l'époque victorienne (Manfields Shoe Factory, Northampton).

■ Les nouveaux rapports de production apparus au cours des première et deuxième révolutions industrielles ont fait naître une classe de travailleurs industriels aux modes de vie et aux mentalités similaires dans toutes les régions et agglomérations industrielles d'Europe. De la Ruhr (Allemagne) au Nord-Pas-de-Calais (France), le prolétaire était désormais l'ouvrier d'usine, dont la situation précaire alimentait le conflit social. Il y avait certes déjà eu des mouvements sociaux avant la révolution industrielle mais ce sont la taille et la concentration de la classe ouvrière industrielle et la prolétarisation des classes inférieures qui ont donné naissance aux syndicats et aux partis politiques, formes classiques d'organisation du mouvement ouvrier.

■ Les mouvements ouvriers ont créé des langages de classe bien spécifiques qui donnaient du sens à leurs actions collectives même s'ils étaient divisés au plan idéologique entre **courants** chrétiens, libéraux, socialistes et **anarcho-syndicalistes**. Leurs aspirations internationales étaient difficiles à concilier avec leur nationalisation croissante dans le système de l'État-nation alors dominant en Europe. Organisés très efficacement autour de questions telles que l'augmentation des salaires, le temps de travail ou la réforme électorale, ils ont aussi contribué, par leur lutte contre la misère sociale, à l'acquis social développé, grand trait des sociétés européennes au XX^e siècle.

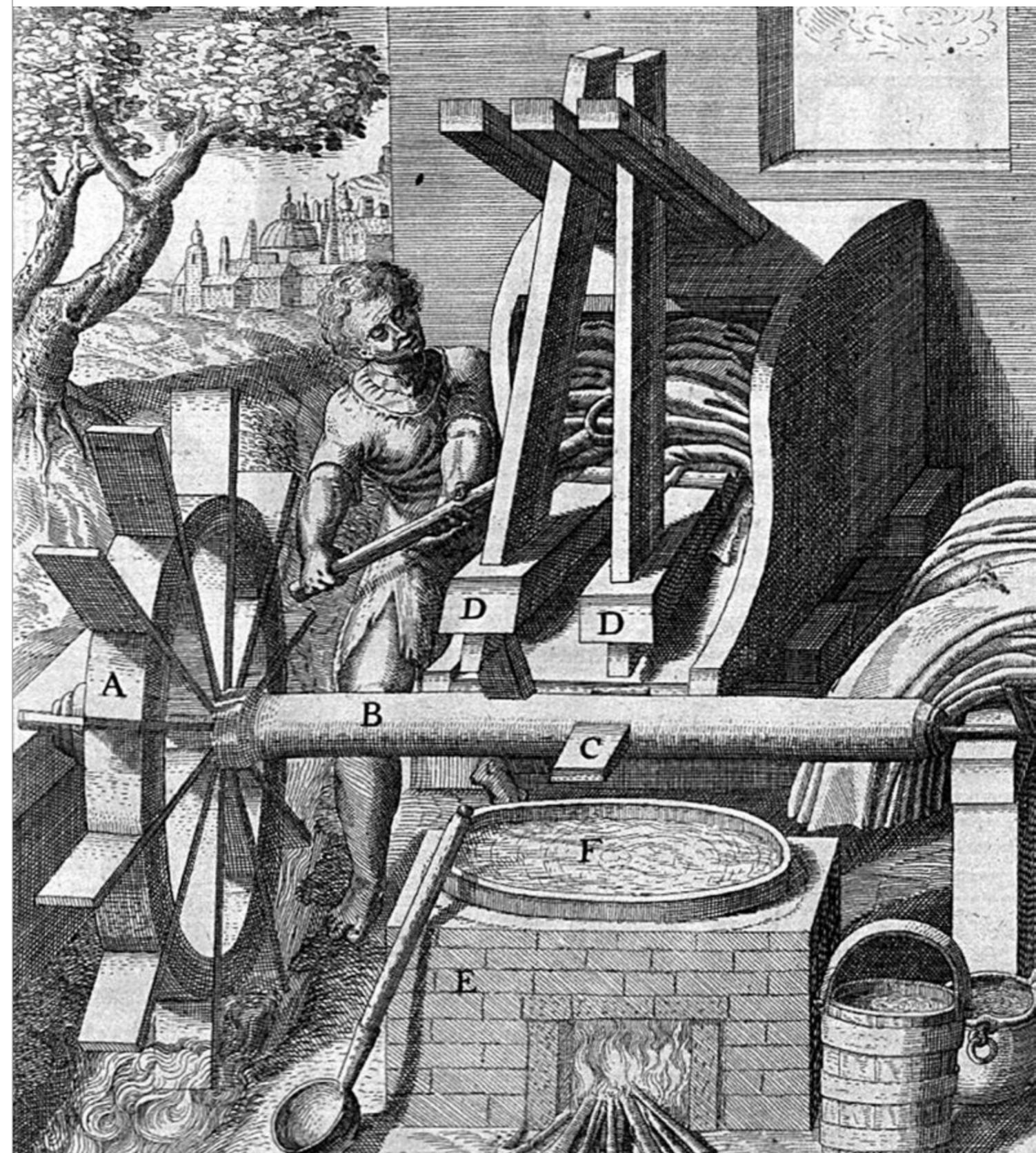
LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE : UNE NOUVELLE HISTOIRE

Professeur Pat Hudson

Université de Cardiff, Royaume-Uni

La révolution industrielle s'est appuyée autant sur le travail des femmes et des enfants que sur celui des hommes (d'où d'intéressantes similarités avec les industrialisations au XX^e siècle). La croissance démographique qui a accompagné l'industrialisation a considérablement rajeuni la pyramide des âges et encouragé l'emploi des jeunes. Femmes et enfants cherchaient du travail dans le secteur manufacturier pour accroître les revenus familiaux dans un contexte marqué par une raréfaction des emplois proposés à ces groupes dans l'agriculture la précarité de ceux des hommes dans la production, liée aux évolutions technologiques et aux changements d'organisation. Aux yeux des employeurs, c'était une main d'œuvre bon marché, polyvalente et docile. Toute la famille ou presque était recrutée, en plus des apprentis et valets, pour un travail qui s'effectuait en grande partie à domicile. Le passage des femmes et des enfants au salariat a eu une influence sur leurs activités de subsistance (tissage, couture, préparation et conservation d'aliments, fabrication de bougies en suif, vannerie, etc.). On trouvait de plus en plus de vivres sur les étals, auprès de colporteurs et dans les commerces. En travaillant davantage et à plusieurs au sein d'une même famille, il devenait plus facile de s'offrir les biens de consommation courante et petits luxes devenus accessibles avec le développement du marché et la baisse du prix des produits manufacturés. Par choix et par nécessité, la population active est donc devenue plus travailleuse. ▶▶▶

Des liens peuvent être établis entre la transformation de l'économie et les évolutions de la société et des mœurs qui ont marqué cette époque. Ainsi, l'abaissement de l'âge du mariage et l'activité procréatrice plus forte ont entraîné une augmentation des naissances dans et hors mariage, d'où une dépendance accrue à l'égard des salaires et des vagues de migration assorties de changements sociaux. L'accroissement rapide de la population a contribué à une hausse du chômage, de la pauvreté et de la « criminalité » due aux troubles économiques. Bien que les retombées de la croissance aient fini par gagner le bas de l'échelle sociale pour profiter à l'ensemble de la population, ce processus a été lent et inégal. Le niveau de vie a stagné ou régressé pour beaucoup tandis que la classe moyenne et patronale, en plein essor, les financiers et les propriétaires terriens ont consolidé leur patrimoine (parfois dans une très large mesure) et consommé de manière ostentatoire (en témoignent les contrastes marqués entre riches et pauvres sur le plan du logement, de l'alimentation, de l'habillement, de la santé et de la mortalité). Cette polarisation, mais aussi les bouleversements culturels liés à l'urbanisation rapide et les pressions sur le travail dues aux innovations technologiques et à la concurrence accrue, ont fait le lit de l'instabilité politique et modifié les structures politiques et sociales. Craignant pour leur savoir-faire, leur statut et leur rémunération, les travailleurs se sont opposés à la mécanisation. Au Royaume-Uni, et plus encore sur le continent, leurs mouvements étaient souvent assez puissants pour imposer un rythme et une orientation au changement. Les ouvriers ont ainsi attaqué et détruit à deux reprises l'atelier d'Hargreaves, qui n'a jamais vraiment pu tirer profit de son invention. Les ouvriers de **l'usine Arkwright à Chorley** ont été munis d'armes après le pillage et l'incendie de celle-ci. Les usines comportaient souvent des créneaux (rempart au sommet d'un château avec des ouvertures pour le tir à l'arc ou au canon) et autres ouvrages défensifs. L'étude de ces mouvements de résistance est essentielle à la compréhension des changements économiques du début du XIX^e siècle et de l'évolution ultérieure de la société britannique. ■ ■ ■



**GROUPE CIBLE**
PREMIER CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**QUESTIONS**
CLÉS

Pourquoi la population des pays européens a-t-elle augmenté au cours des XVIII^e et XIX^e siècles ?

Tous les pays ont-ils enregistré des taux de croissance similaires ?

Les variations des taux de natalité et de mortalité entre les différentes catégories sociales.

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

Entre 1750 et 1800, la population allemande (avec les frontières de 1914 mais sans l'Alsace et la Lorraine) est passée de 18,4 à 24,5 millions d'habitants, soit une augmentation de 33 %. La population française a augmenté de 18 %, de 24,5 à 29 millions.

D'après les chiffres donnés par Robert Hughes dans *The Fatal Shore*, la population de l'Angleterre et du Pays de Galles, qui avait stagné à 6 millions entre 1700 et 1740, a connu une hausse spectaculaire après 1740. La population de l'Angleterre a plus que doublé de 1801 à 1850 (8,3 à 16,8 millions) et avait à nouveau doublé en 1901, atteignant les 30,5 millions. Au XIX^e siècle, la population du Royaume-Uni a été multipliée par quatre.

En Europe, la population totale est passée d'environ 100 millions d'habitants en 1700 à près de 400 millions en 1900.

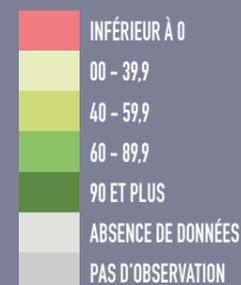
SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**EXERCICE 1****CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE RELATIVE**

1. Analysez les données statistiques pour aborder des questions telles que les variations relatives de la population dans différents pays et les périodes auxquelles la croissance démographique a été la plus forte ;
2. Trouvez des explications possibles aux différences constatées ;
3. Confrontez les propositions aux informations disponibles.

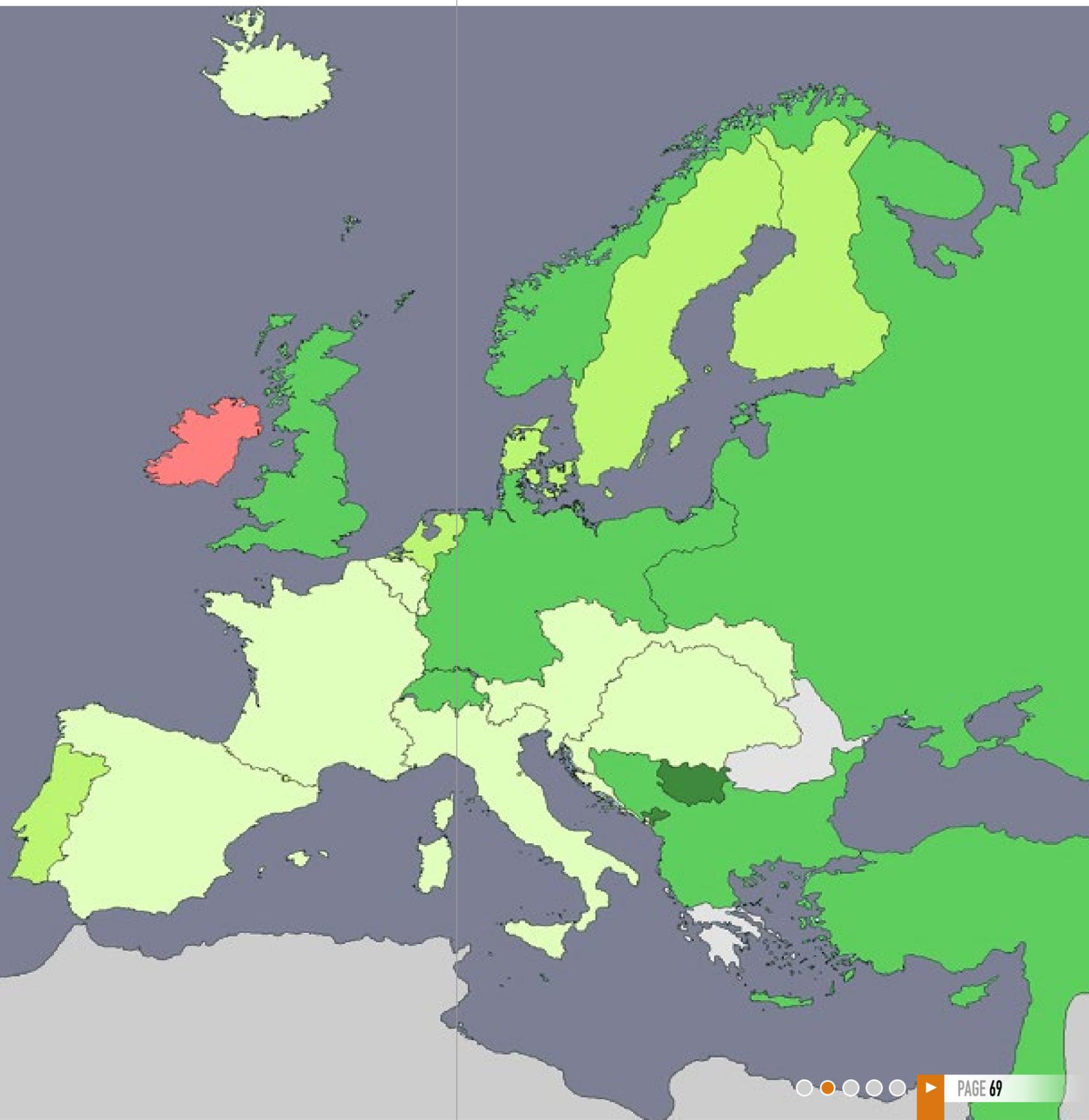
EXERCICE 2**DIFFÉRENCES LOCALES**

1. Recherchez les données démographiques relatives à votre localité/région (*par ex. résultats des recensements*).
2. Quelles sont les similarités/différences entre ces données et celles de l'ensemble du pays considéré ou des pays voisins ?
3. Les données font-elle apparaître des différences de croissance démographique d'un groupe professionnel ou d'une classe sociale à l'autre ?

LÉGENDES

TAUX DE CROISSANCE 1825-1875
(FRONTIÈRES DE 1875)

SOURCES

EUROPEAN HISTORY ONLINE
DIGITAL ATLAS ON THE HISTORY OF EUROPE

◀ CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN EUROPE,
1825-1875

CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN EUROPE,
1875-1900

CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN ALLEMAGNE
ET EN FRANCE,
1750-1800

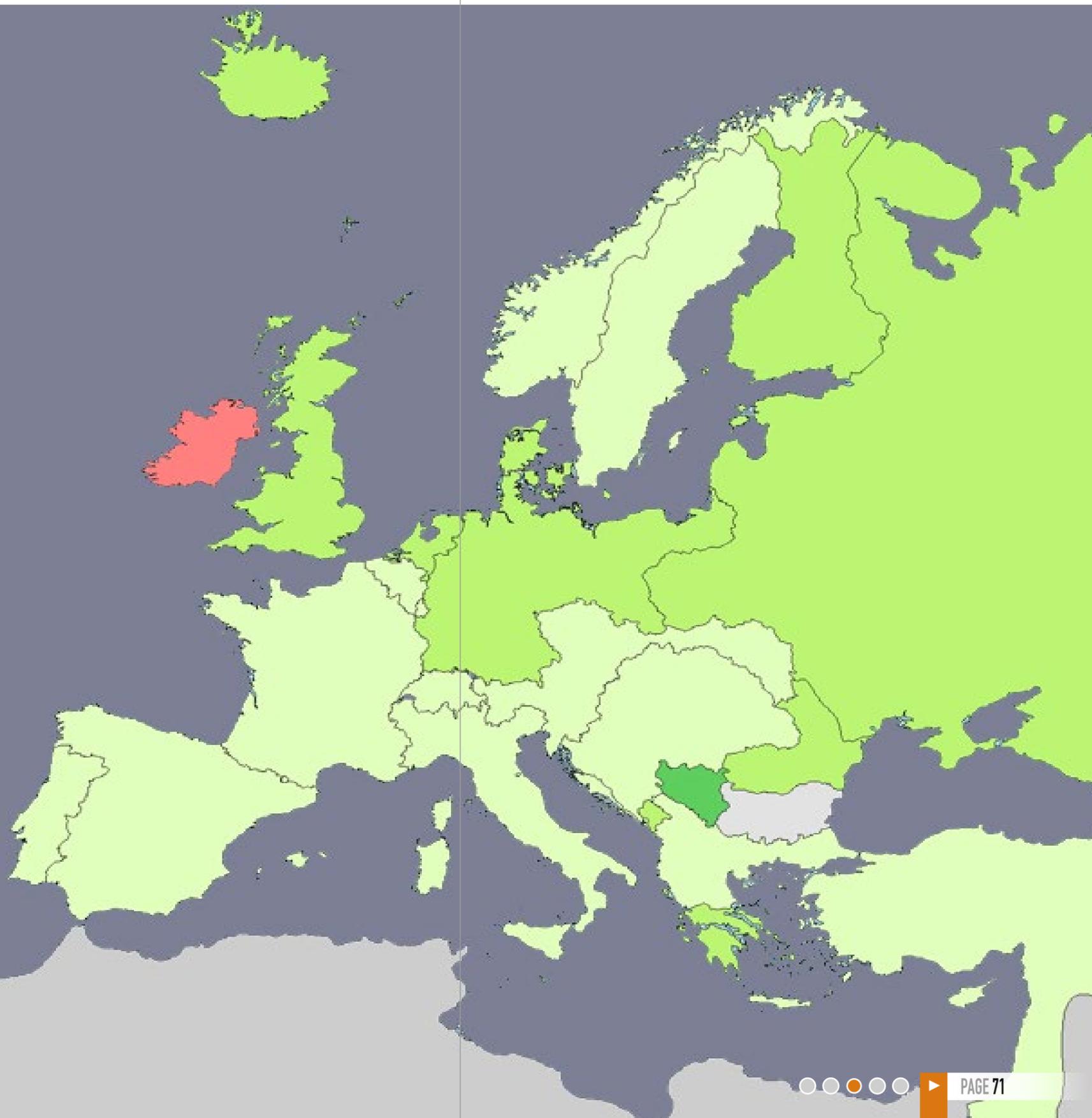
CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN ALLEMAGNE
ET EN FRANCE,
1800-1913

LÉGENDES

TAUX DE CROISSANCE 1875-1900 (FRONTIÈRES DE 1875)



SOURCES

EUROPEAN HISTORY ONLINE
DIGITAL ATLAS ON THE HISTORY OF EUROPECROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN EUROPE,
1825-1875CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN EUROPE,
1875-1900CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN ALLEMAGNE
ET EN FRANCE,
1750-1800CROISSANCE
DÉMOGRAPHIQUE
EN ALLEMAGNE
ET EN FRANCE,
1800-1913

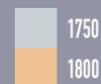
CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN EUROPE, 1825-1875

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN EUROPE, 1875-1900

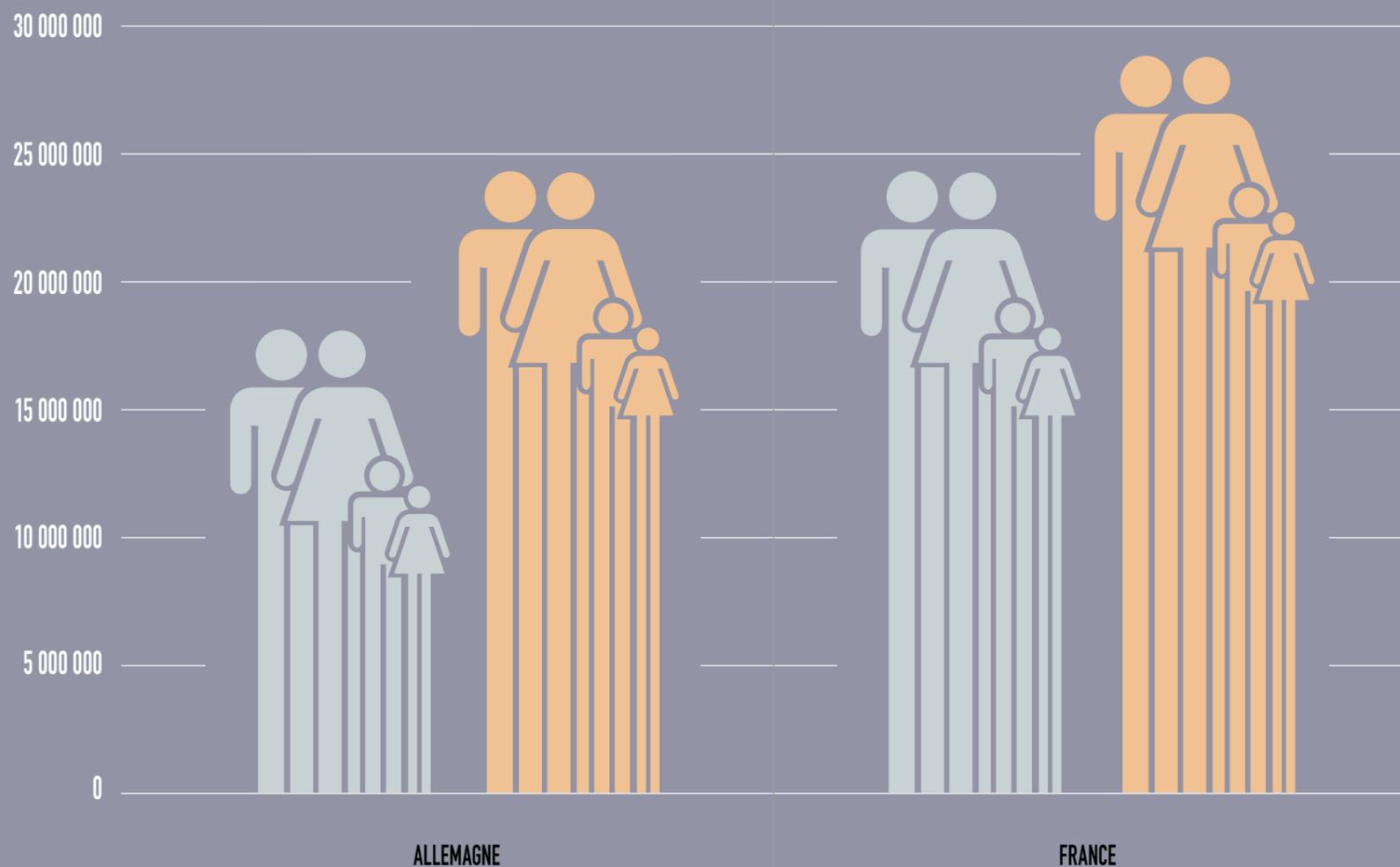
▶ CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE, 1750-1800

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE, 1800-1913

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE ENTRE 1750 ET 1800, DIAGRAMME, 2011



ANDERSON, MICHAEL: POPULATION CHANGE IN NORTH-WESTERN EUROPE, 1750-1850, LONDRES 1988. INSTITUT FÜR EUROPÄISCHE GESCHICHTE/ INSTITUT D'HISTOIRE EUROPÉENNE, EUROPEAN HISTORY ONLINE



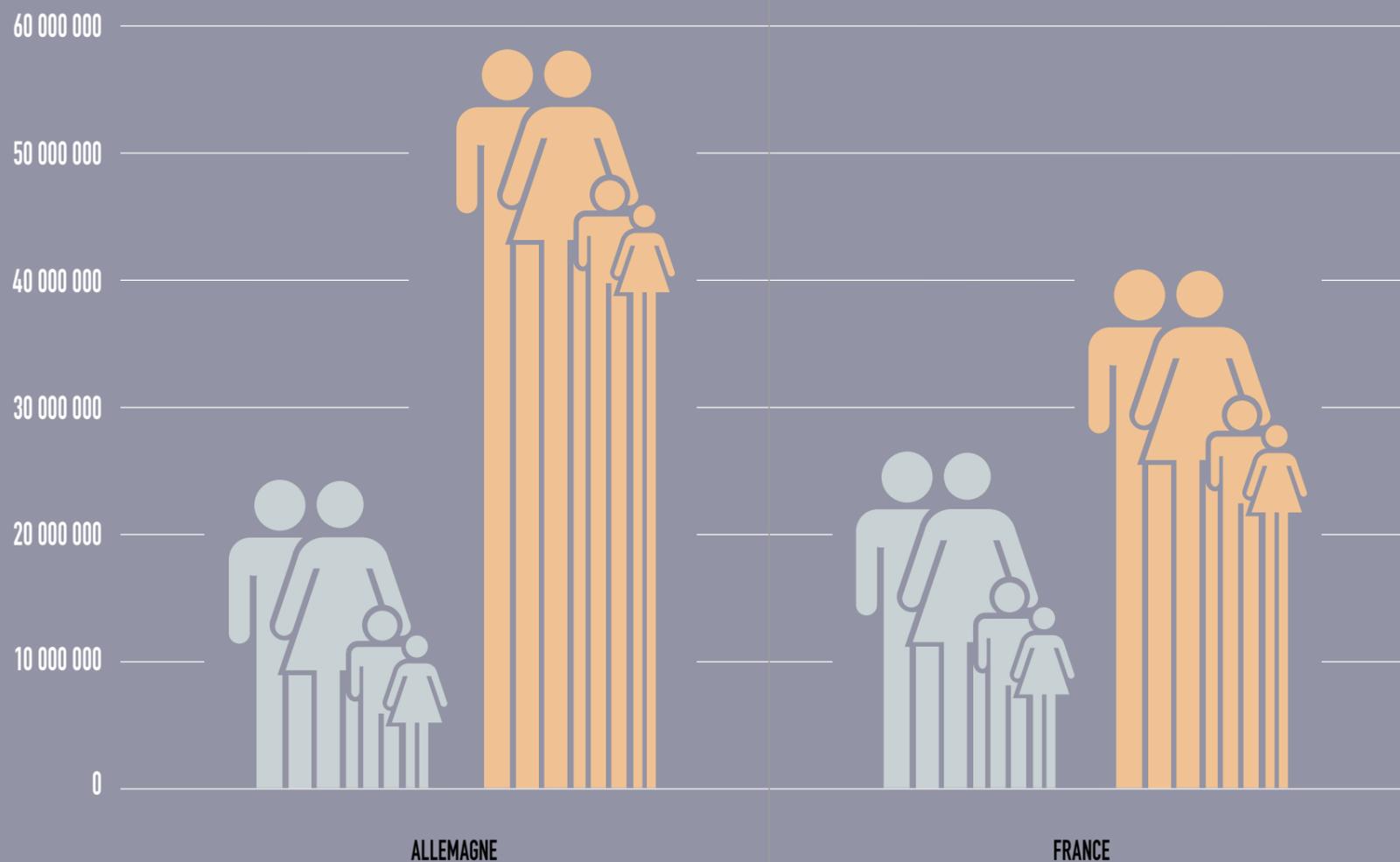
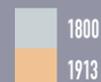
CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN EUROPE, 1825-1875

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN EUROPE, 1875-1900

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE, 1750-1800

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE, 1800-1913

CROISSANCE DÉMOGRAPHIQUE EN ALLEMAGNE ET EN FRANCE ENTRE 1800 ET 1913



SOURCES

HOCHSTADT, STEVE. MOBILITY AND MODERNITY: MIGRATION IN GERMANY, 1830-1989. ANN ARBOR, MI 1999. INSTITUT FÜR EUROPÄISCHE GESCHICHTE/INSTITUTE OF EUROPEAN HISTORY.



GROUPE CIBLE

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

QUESTIONS
CLÉS

Pourquoi les populations se sont-elles déplacées ? Comprendre les facteurs de départ et d'attraction qui ont joué un rôle dans les flux migratoires internes et l'urbanisation.

À quoi ressemblaient les nouvelles villes industrielles ?

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

Migrations internes et externes

On appelle migrations internes les mouvements de population entre deux régions d'un même pays. Vers 1750, une large majorité de la population européenne travaillait dans l'agriculture et vivait en zone rurale. À peine un siècle plus tard en Angleterre, soit au lendemain de la révolution industrielle, une frange importante de la population était partie travailler et vivre en ville. C'est là aussi qu'en 1851, pour la première fois dans l'histoire d'une grande nation, la population des villes dépassait celle des campagnes. Cent ans après, cette évolution appelée urbanisation avait gagné presque toute l'Europe. En 1900, plus d'un cinquième des Français et des Allemands vivaient dans des localités de plus de 20 000 habitants.

Les vastes flux migratoires internes des zones rurales aux zones urbaines ont été l'une des grandes conséquences de la révolution industrielle sur les modes de vie.

Pour diverses raisons, certaines personnes ont quitté leur pays d'origine pour s'établir à l'étranger, un phénomène appelé émigration ou migration externe. Nombre d'habitants du Royaume-Uni (qui incluait alors l'Irlande) ont ainsi rejoint l'Amérique du Nord et différents pays de l'Empire britannique (Canada, Afrique du Sud, Australie et Nouvelle-Zélande).

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

COMPRENDRE LES FLUX MIGRATOIRES INTERNES

Les élèves s'appuieront sur tout ou partie des sources d'information figurant ci-après pour répondre aux questions suivantes :

1. **Quels sont les facteurs qui ont contraint les populations à se déplacer d'une région du pays à une autre (« facteurs de départ ») et inversement, ceux qui rendaient le déplacement attractif (« facteurs d'attraction ») ?**
2. **Quelles étaient les classes sociales ou catégories professionnelles les plus concernées par les migrations internes ?**
3. **La nature des migrations internes variait-elle beaucoup d'un pays à l'autre ? Si oui, pourquoi ?**

EXERCICE 2

L'URBANISATION

1. **Étudiez la carte montrant l'évolution de la population des villes européennes entre 1750 et 1900.**
Que vous apprend-elle sur ce qui s'est produit pour nombre d'entre elles ? Comparez par exemple la vitesse et les dates auxquelles elles ont grandi, ainsi que leur localisation ; lesquelles étaient d'anciennes villes bien implantées et quelles ont été celles où l'industrialisation a eu le plus d'impact ?
 2. **Étudiez avec les élèves l'extrait suivant, tiré de *Internal migration before and during the Industrial Revolution: the case of France and Germany*, Leslie Page Moch, European History Online :**
« Les travaux de recherche montrent que la croissance urbaine n'est pas due au seul exode vers les villes des populations rurales séduites par les perspectives qui s'y offraient à eux ; l'urbanisation est plutôt le résultat des crises qui ont frappé les zones rurales, obligeant les populations à se déplacer souvent pour trouver des sources de revenus sûres. À ce moment-là, les taux de migration ont atteint leur maximum historique d'avant la première guerre mondiale. Les migrations vers et depuis les villes, plus fréquentes qu'on ne le pensait jusqu'alors, étaient dictées par la conjoncture économique et la situation personnelle. Il faut donc y voir davantage un flux à double sens entre la ville et la campagne, qu'un simple mouvement vers un pôle d'attraction ».
- ▶ Quels éléments du travail déjà effectué sur les migrations internes permettent de confirmer ou d'infirmer cette théorie ?
 - ▶ Partez à la recherche d'informations pour établir s'il y a eu un processus d'urbanisation similaire dans votre région ou une région que vous connaissez bien.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 3

À QUOI RESSEMBLAIENT LES NOUVELLES VILLES INDUSTRIELLES ? DEUX EXEMPLES : MANCHESTER («COTTONOPOLIS») ET LODZ («LE MANCHESTER POLONAIS»)

ÉTUDE DE CAS 1 : MANCHESTER

- Partez de l'image ci-dessous pour étudier la croissance de Manchester après l'industrialisation et les conditions de vie et de travail dans celle que l'on considère souvent comme la première des villes industrielles. Vous pouvez commencer par demander aux élèves quelle était, selon eux, l'intention de l'artiste qui a peint cette scène.
- Les élèves s'appuieront sur les sources d'information données ci-après pour répondre aux questions suivantes :
 - ▶ pourquoi la ville de Manchester a-t-elle grandi de cette manière et à cette vitesse ?
 - ▶ pourquoi les conditions de vie et de travail se sont-elles développées ainsi ?
 - ▶ quelle est la nature des informations présentées dans les sources ?
 - ▶ dans quelle mesure Manchester était-elle représentative des autres villes européennes ?



Manchester depuis Kersal Moor, gravure d'Edward Goodall (1795-1870) d'après un tableau de W. Wylde.

ÉTUDE DE CAS 2 : LODZ (POLOGNE)

On compare souvent la ville de Łódź à celle de Manchester du fait de son passé industriel et de sa dépendance vis-à-vis de l'industrie textile. Jadis principal centre de production textile de l'Empire russe, elle attirait des ouvriers de toute l'Europe, ce qui lui a valu le surnom de Ziemia Obiecana (la Terre promise).

- Regardez l'extrait de Ziemia Obiecana, *La Terre de la grande promesse*, illustrant les conditions de vie et contrastes sociaux à Lodz au XIX^e siècle
 ▶ <http://www.youtube.com/watch?v=wVHTcb0idew>.
 Ce film d'Andrzej Wajda s'inspire d'un roman de Władysław Reymont. Lorsque vous examinerez les sources relatives à cette étude de cas et autres sources sur le même thème, demandez aux élèves si les scènes de l'extrait donnent selon eux une image réaliste de la vie à Lodz au XIX^e siècle.
- Les élèves s'appuieront sur les sources d'information données ci-après pour répondre aux questions suivantes :
 - ▶ En quoi le développement de l'industrie a-t-il été similaire/différent à Lodz et à Manchester (ou une autre ville industrialisée d'Europe que vous connaissez bien) ?
 - ▶ Qu'est-ce qui montre que l'industrialisation a eu lieu plus tard à Lodz qu'à Manchester ? Pourquoi cela a-t-il été le cas ? Était-ce la même chose dans le reste de l'Europe centrale ?
 - ▶ Quels éléments témoignent de la nature cosmopolite du développement industriel à Lodz au XIX^e siècle ?
 - ▶ Pourquoi Lodz a-t-elle été appelée la Terre promise ? Ce surnom était-il adapté ?
 - ▶ À la fin du XIX^e siècle, on disait quelquefois que les choses évoluaient «à la vitesse de Lodz». Qu'entendait-on par là ?

RESSOURCES INTERNET

COMPRENDRE LES FLUX MIGRATOIRES INTERNES

- ➔ [History of international migration: the Industrial Revolution, University of Leiden](#)
- ➔ [Why did people migrate during the Industrial Revolution?, BBC 2, You Tube](#)
- ➔ [Immigration in Britain 1750-1850, BBC 2, You Tube](#)
- ➔ [Why did people leave Scotland and Ireland?, BBC 2, You Tube](#)
- ➔ [Internal migration before and during the Industrial Revolution: the case of France and Germany, Leslie Page Moch, European History Online](#)
- ➔ [Migration within Spain](#)

L'URBANISATION

- ➔ [Urbanisation and Industrialisation](#)

À QUOI RESSEMBLAIENT LES NOUVELLES VILLES INDUSTRIELLES ? L'EXEMPLE DE MANCHESTER

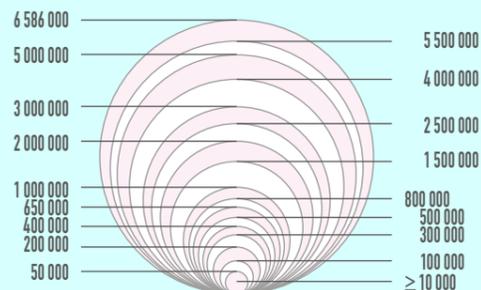
- ➔ ['History of Britain' clip, Victorian era; industrialisation](#)
- ➔ [British Industrial Revolution: Manchester](#)
- ➔ [Friedrich Engels: Industrial Manchester, 1844, excerpts From The Condition of the Working-Class in England in 1844, Internet Modern History Sourcebook, Fordham University.](#)
- ➔ [« Ziemia obiecana », The Promised Land](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ [People's History Museum, Manchester, England, by Katy Archer](#)

LÉGENDES

POPULATION



SOURCES

European History Online

- B. R. Mitchell; European Historical Statistic (2003)
- Données provenant d'autres sources ou estimations

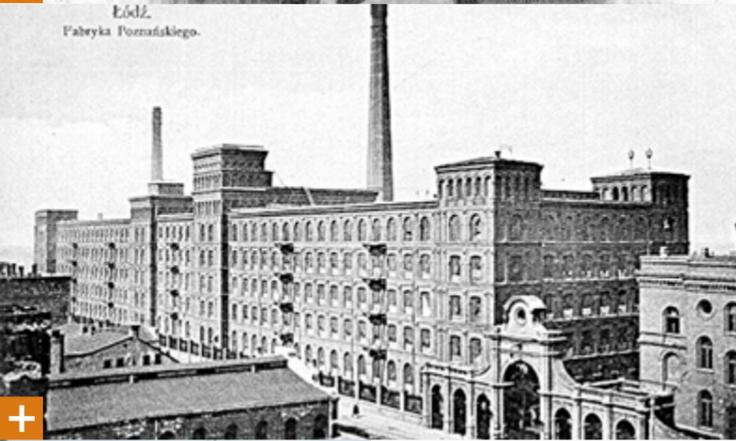


POPULATION
DES VILLES
EUROPÉENNES,
1750-1900

L'INDUSTRIE EN
EUROPE DE L'EST



POPULATION DES VILLES EUROPÉENNES, 1750-1900



L'INDUSTRIE EN EUROPE DE L'EST



**GROUPE CIBLE**
PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**QUESTIONS CLÉS**

Quelles ont été les incidences à court et à long terme de l'intégration des femmes et des enfants dans la main d'œuvre industrielle ?

En quoi la vie de famille différerait-elle selon les classes sociales ?

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Bien que l'industrialisation n'ait pas eu lieu au même moment et au même rythme dans tous les pays, elle a eu partout des effets similaires sur les familles, et en particulier :

- ▶ le passage du travail à domicile au travail dans les usines ;
- ▶ la distinction croissante entre le prolétariat industriel et la **bourgeoisie**. Les différences entre ces deux classes sociales étaient considérables sur le plan de la vie de famille.

EXERCICE**SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION****RÉALISATION D'UNE CYBERQUÊTE AVEC LES ÉLÈVES POUR EXPLORER UNE QUESTION CLÉ**

On trouvera ci-après et dans la rubrique « Sources » des exemples du type de documents et d'images que les élèves pourront exploiter.

■ La cyberquête est un outil pédagogique basé sur la recherche documentaire qui encourage les élèves à s'impliquer dans leur propre apprentissage. Ils se voient confier une mission spécifique appuyée par différentes activités. L'enseignant leur fournit une liste de sites web où ils trouveront les informations dont ils ont besoin. Cette méthode s'adapte à tout type de programme de travail, que ce soit un cours unique ou une série de cours sur un sujet donné.

POURQUOI UNE CYBERQUÊTE ?

- ▶ C'est un moyen simple de faire entrer internet dans la salle de classe. La production et l'utilisation de cet outil ne nécessitent aucune connaissance spécialisée.
- ▶ La cyberquête se prête bien à des activités de groupe.
- ▶ La cyberquête se prête bien à des projets interdisciplinaires.
- ▶ Elle renforce les capacités de réflexion critique. Les apprenants ne font pas que restituer l'information mais sont orientés vers une transformation de cette information.
- ▶ C'est une tâche à la fois motivante et concrète, qui donne aux apprenants le sentiment de faire quelque chose d'utile.

TYPES DE CYBERQUÊTES**Cyberquêtes courtes**

- ▶ Acquisition et assimilation de connaissances
- ▶ Permettent de déchiffrer de grandes quantités d'informations
- ▶ S'étendent habituellement sur une à trois sessions

Cyberquêtes longues

- ▶ Élargissement et approfondissement des connaissances
- ▶ Analyse exhaustive et transformation d'un ensemble de connaissances
- ▶ Création, sur une durée variable allant généralement d'une semaine à un mois, d'un produit auquel il est possible de donner suite

SOURCES

Publié par Paula S. Fass.
New York : Macmillan
Reference USA, 2004.
3 volumes. 1055 pages.
ISBN 0-02-865714-4.

Avant les débuts de la scolarisation de masse à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, la plupart des jeunes Européens faisaient très tôt leur entrée dans le monde des adultes. Ils effectuaient de menus travaux à la ferme, dans les ateliers ou à la maison et apprenaient leur métier et ses valeurs sur le tas, dans le cadre d'un **apprentissage** formel ou informel.

■ Dans l'Europe préindustrielle, les enfants intégraient le monde du travail dès l'âge de sept ou huit ans, souvent pour des tâches ponctuelles et aisées, la plupart des travaux de la ferme ou de l'atelier étant trop lourds pour eux. Ils n'apprenaient un métier ou ne commençaient à travailler avec les adultes qu'à l'adolescence. Entre temps, on leur confiait des tâches simples mais prenantes comme faire les courses ou s'occuper de leurs cadets, ce qui libérait les adultes pour des activités plus productives. Les filles gardaient les plus petits ou gagnaient un peu d'argent comme baby-sitters. À la campagne, les jeunes aidaient en épierrant les champs, en éloignant les oiseaux des cultures, en gardant les cochons et les moutons ou en effectuant d'autres tâches similaires, selon leur taille et leur expérience. À la ville, ils étaient parfois déjà employés dans la confection de vêtements, la fabrication de clous ou en tant que coursiers. Beaucoup tentaient leur chance dans la rue comme saltimbanques, balayeurs ou cireurs de chaussures. Ces activités leur faisaient parfois passer de longues heures seuls dehors, dans la pluie, le brouillard et le vent glacial.

■ Les autorités, plus préoccupées par le manque de travail pour les femmes et les enfants pauvres que par l'éventuelle exploitation de cette main d'œuvre, se sont réjouies du développement des **proto-industries** en milieu rural, surtout dans le nord-ouest de l'Europe. Celles-ci ont apporté un volume de travail agricole et industriel sans précédent, qui occupait toute la famille : au début du XIX^e siècle, par exemple, les jeunes enfants des **tisseurs** d'Oberlausitz (Saxe) enrôlaient les bobines et préparaient les canettes tandis que les adolescents, filles et garçons, apprenaient à tisser. Nombre de petits villageois étaient aussi employés dans le filage à la main, la bonneterie, la broderie, la dentellerie, la vannerie et le travail des métaux. Les premières usines textiles de la fin du XVIII^e siècle ont été une nouvelle aubaine pour les gouvernements qui ne savaient alors que faire de tous les enfants rendus orphelins par la guerre et la révolution.

Robert Owen employait près de 500 apprentis dans sa filature de coton de New Lanark (Ecosse). Bien que les premières machines à filer aient été conçues pour être utilisées par des jeunes, la plupart des enfants continuaient d'aider les adultes : les exemples les plus connus sont les **rattacheurs** travaillant près des **mule-jennys** dans les filatures, les **trappers** s'occupant de l'aération des mines et les porteurs de bouteilles pour les souffleurs de verre. En 1840 en France, le travail des enfants se concentrait dans quelques industries, principalement le textile, les mines, le travail des métaux et la production alimentaire.

■ Globalement, il se peut que l'industrialisation ait fait entrer plus d'enfants dans la population active, même si les historiens sont divisés sur la question de savoir si leur participation a été maximale au Royaume-Uni à la fin du XVIII^e et au début du XIX^e siècle dans les proto-industries ou vers 1830-1840 avec l'essor du *factory system*. Elle a peut-être également rendu les horaires et la charge de travail plus lourds, du moins pour la minorité employée dans les usines et les ateliers de misère. On voit mal en effet comment les enfants des fabriques de coton de Gand (Belgique), à l'usine de l'aube à 22 h en hiver et de 5 h à 20 h en été, pouvaient encore avoir des loisirs. « Nous n'avions jamais le temps de jouer », se plaignait un jeune Londonien.

■ D'un autre côté, il est facile d'exagérer le triste sort des enfants. Les historiens font souvent remarquer que ces derniers pouvaient commencer à travailler à l'usine « dès sept ou huit ans » mais il est probable que la plupart attendaient d'avoir dix ou douze ans, voire plus dans les industries lourdes comme la sidérurgie. Pour prendre le cas le mieux documenté, d'après le recensement britannique de 1851, 3,5% seulement des enfants de 5 à 9 ans travaillaient. Même dans la tranche d'âge des 10-14 ans, moins d'un tiers exerçaient une activité rémunérée (37% des garçons et 22% des filles). ▶▶▶

EXTRAIT :
ENCYCLOPEDIA
OF CHILDREN
AND CHILDHOOD :
IN HISTORY
AND SOCIETY

THE OXFORD
HISTORY OF
MODERN EUROPE

PAMELA PILBEAM

MODE DE VIE ET
DÉPENSES DE LA
FAMILLE D'UN
OUVRIER QUALIFIÉ
À BERLIN (1890)

IMAGES ASSOCIÉES
AUX FEMMES,
AUX ENFANTS ET
À LA FAMILLE

La primauté du travail par rapport au temps libre durant la première phase de l'industrialisation ne semble pas avoir eu d'incidence sur les loisirs populaires. Certains jours fériés et fêtes sont restés, les enfants étaient libres de se déplacer dans les champs et les rues autour de chez eux et s'amusaient même au sein de l'usine. En atteste le cas de ces deux jeunes Françaises qui, dans les années 1850, avaient dansé dans une usine de Saint-Pierre-les-Calais jusqu'à ce qu'elles se cassent le bras car leurs jupes s'étaient prises dans les machines. Les enfants issus des milieux aisés ont sans doute été les premiers à bénéficier des nouveautés comme les puzzles et jeux de société, sans oublier les visites au zoo, les spectacles de marionnettes et le cirque. Malgré tout, la capacité des bassins industriels comme Nuremberg en Allemagne et le Pays noir en Angleterre à produire en grandes séries et à bas coût des jouets en bois et en métal a permis une certaine démocratisation dans ce domaine. À partir de la fin du XIX^e siècle, une partie du marché s'est ouverte aux goûts populaires avec des histoires à faire peur et des romans à quatre sous, mais aussi des *penny gaffs* (théâtres à un sou) et music-halls. À l'époque, les jeunes des villes regardaient avec dédain les vêtements démodés et danses traditionnelles de leurs cousins de la campagne, leur préférant les plaisirs variés d'une culture urbaine consumériste.

Le rôle de l'industrialisation dans la scolarisation des enfants a été ambigu. D'un côté, le système scolaire a été chamboulé par les premiers mouvements rapides de population vers les nouvelles régions industrielles, ce qui a fait baisser le niveau d'instruction dans le Lancashire ou les Flandres, par exemple. L'analphabétisme était très présent dans certains secteurs comme les mines de charbon et la construction. En Europe du Nord, les Églises protestantes ont pris la tête des efforts visant à promouvoir l'éducation durant l'époque moderne ; elles ont été rejointes à la fin du XVIII^e siècle par les réformateurs favorables à des systèmes nationaux d'éducation. La Prusse, qui n'était pas une puissance industrielle majeure au début du XVIII^e siècle, a fait œuvre de précurseur en la matière : selon les estimations, à la fin des années 1830, 80% des enfants âgés de six à quatorze ans y fréquentaient l'école élémentaire. D'un autre côté, les employeurs industriels les plus progressistes s'efforçaient d'assurer une certaine formation à leurs employés, même si c'était plus pour leur inculquer des valeurs religieuses et morales que pour promouvoir l'éducation. Pour les artisans qualifiés, les détaillants et surtout pour la nouvelle élite des contremaîtres, techniciens et employés de bureau au sein des usines, il était évidemment plus important de savoir lire et écrire que pour les paysans et laboureurs. L'atmosphère des villes était plus propice à l'éducation que celle des villages, en raison d'une vie intellectuelle et politique beaucoup plus animée. Quand l'instruction a été rendue obligatoire au Royaume-Uni et en France dans les années 1880, la plupart des enfants suivaient probablement un enseignement élémentaire.

Cela dit, le poids de la pauvreté et l'indifférence parentale faisaient que même à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, de nombreux enfants d'Europe occidentale devaient encore combiner travail et école. Ainsi, Aurelia Roth, habitante de Bohême, disait qu'elle n'avait pas beaucoup de temps pour apprendre et encore moins pour jouer en raison des longues heures passées à broyer du verre ; ce qui la peinait le plus était de devoir manquer l'école. À cette époque, on voyait tout de même de plus en plus rarement des enfants dans les usines. Il restait un seul problème à régler : l'amélioration de l'assiduité scolaire chez les plus pauvres.

Le développement de l'industrialisation a coïncidé avec celui de la scolarisation de masse, au détriment de l'enseignement en famille ou à domicile. Aux XVII^e et XVIII^e siècles déjà, plusieurs États allemands avaient entrepris de rendre l'école élémentaire obligatoire, mais il n'y avait pas assez d'enseignants et de locaux pour que ces mesures puissent aboutir. Cette initiative leur a toutefois fait prendre une nette avance sur d'autres régions européennes comme la Scandinavie, l'Irlande, le sud de l'Italie et l'Europe de l'Est, où les écoles étaient rares. D'autres nations leur ont emboîté le pas en prenant en charge l'éducation à la place des églises et en rendant l'école gratuite et obligatoire. Au Royaume-Uni et en France, par exemple, ce changement a eu lieu dans les années 1880. Au début du XX^e siècle, les inégalités sociales qui avaient toujours existé dans l'accès à l'éducation étaient loin d'être vaincues mais l'analphabétisme massif du passé avait disparu. L'instruction obligatoire a eu des effets positifs et durables sur la situation des enfants. Plus efficacement que toute législation sur les usines, toujours difficile à faire appliquer, elle a mis fin à la plupart des formes de travail des enfants (sauf le travail à temps partiel). Elle a également familiarisé chacun avec la notion de société structurée par âges, où tous les enfants entraient à l'école au même âge et progressaient année après année au sein du système : une enfance « longue » est venue remplacer la transition progressive vers la vie d'adulte. ■■■

EXTRAIT :
ENCYCLOPEDIA
OF CHILDREN
AND CHILDHOOD :
IN HISTORY
AND SOCIETY

THE OXFORD
HISTORY OF
MODERN EUROPE

PAMELA PILBEAM

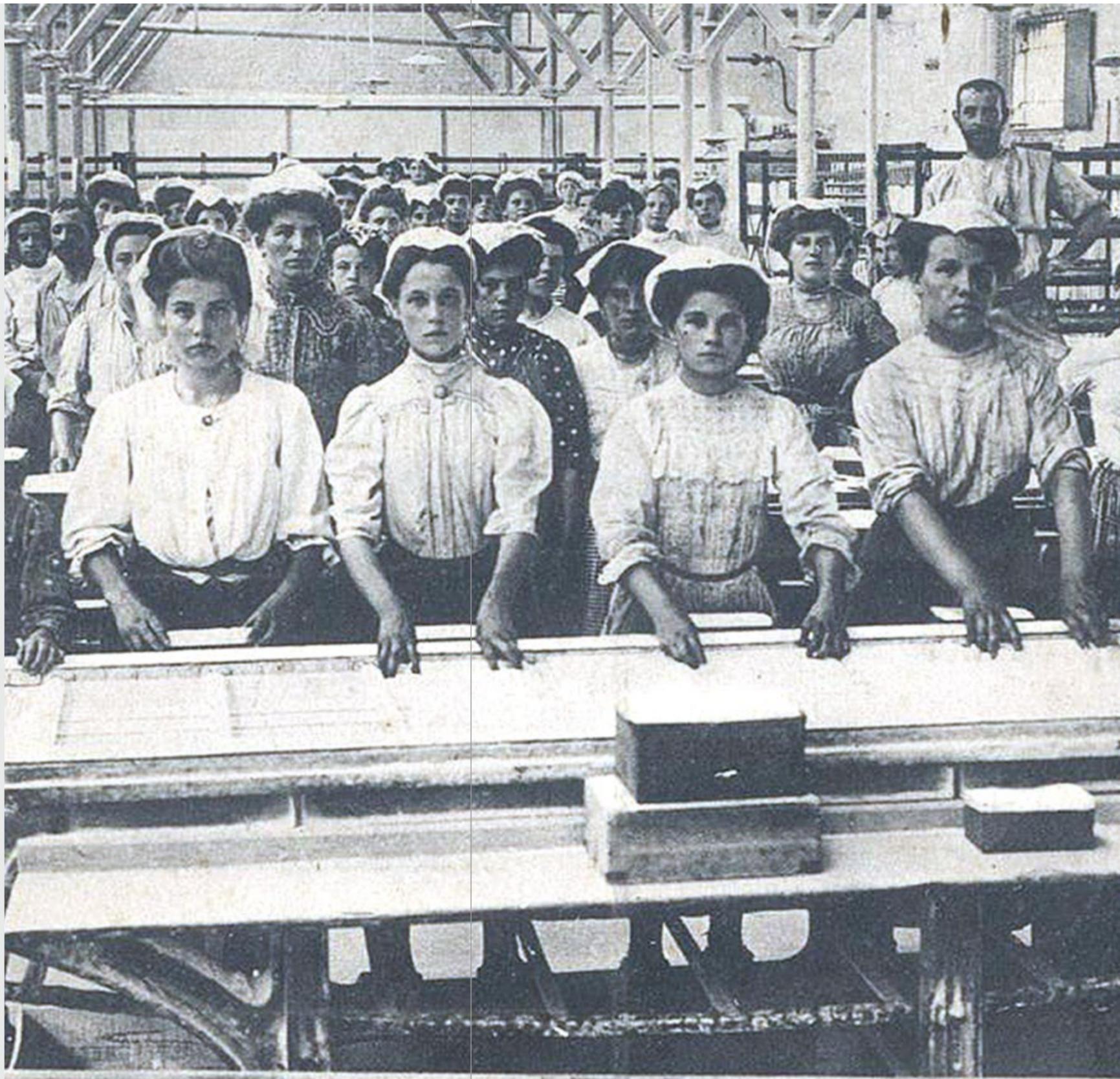
MODE DE VIE ET
DÉPENSES DE LA
FAMILLE D'UN
OUVRIER QUALIFIÉ
À BERLIN (1890)

IMAGES ASSOCIÉES
AUX FEMMES,
AUX ENFANTS ET
À LA FAMILLE

SOURCES

Publié par T. C. W. Blanning, Oxford University Press Inc., 2000, extraits des pages 101-125. Adapté et illustré par Leopoldo Costa.

C'était le travail des femmes et des enfants dans les mines et les filatures de coton, où les plus jeunes comblaient un retard technologique depuis des générations, qui consternait les réformateurs instruits, choqués par la discipline stricte, l'inhumanité flagrante du lourd travail manuel et l'apparente méconnaissance de la contribution quasi-inévitable des femmes et des enfants à l'économie artisanale familiale. Au milieu du siècle en France, près de 40% des ouvriers des usines de coton étaient des femmes et 12% des enfants de moins de 16 ans. Dans les années 1870, le pourcentage d'enfants employés n'était plus que de 7% environ, les progrès techniques ayant rendu leur présence superflue. ■ ■ ■



Casserie de sucre, raffinerie Delerue, Raismes (Nord de la France).

EXTRAIT :
ENCYCLOPEDIA
OF CHILDREN
AND CHILDHOOD :
IN HISTORY
AND SOCIETY

◀ THE OXFORD
HISTORY OF
MODERN EUROPE

PAMELA PILBEAM

MODE DE VIE ET
DÉPENSES DE LA
FAMILLE D'UN
OUVRIER QUALIFIÉ
À BERLIN (1890)

IMAGES ASSOCIÉES
AUX FEMMES,
AUX ENFANTS ET
À LA FAMILLE

SOURCES

Otto von Leixner, 1888 bis 1891. Soziale Briefe aus Berlin. Mit besonderer Berücksichtigung der sozialdemokratischen Strömungen [1888 à 1891: Lettres sociales de Berlin. Considération particulière des courants sociaux-démocrates]. Berlin, 1891, p. 183-88.
 Texte allemand original reproduit dans Gerhard A. Ritter et Jürgen Kocka, sous la dir. de. Deutsche Sozialgeschichte 1870-1914. Dokumente und Skizzen [Histoire sociale en Allemagne 1870-1914. Documents et croquis]. 3e éd. Munich: Beck, 1982, p. 276-78.
 Traduction : Erwin Fink

Les familles des ouvriers qualifiés dépensaient généralement plus d'argent pour acheter de la viande que les familles aux revenus inférieurs. Le tableau ci-après montre que cette denrée représentait entre un tiers et la moitié du budget alimentaire d'une telle famille à Berlin. Souvent réservée au dimanche et rarement de très bonne qualité, elle était mélangée à d'autres ingrédients par souci d'économie. Les dépenses alimentaires constituaient plus de la moitié des dépenses de consommation de la famille, un pourcentage relativement courant pour les familles des classes ouvrières vers 1890 ; au début du siècle suivant, il avait légèrement reculé pour atteindre les 50% environ. Le deuxième poste budgétaire de la famille était le loyer, qui représentait 16% des dépenses. En ce qui concerne les dépenses d'habillement, on notera la différence entre le père et le reste de la famille : tandis que 43 marks étaient dédiés aux vêtements et chaussures pour la mère et les enfants, 48,5 marks étaient dépensés pour les seuls vêtements du père, qui consacrait également 162 marks à l'achat de tabac et de bière. En Allemagne, les dépenses en alcool étaient variables d'une région à l'autre, en partie selon qu'il était consommé chez soi ou à l'extérieur.

Il est mouleur dans un atelier de bronze ; c'est un homme plein d'ardeur au travail et très respectable, un bon mari et un bon père [...] Il ne va quasiment jamais aux réunions et très rarement au bistrot. Sa femme, ancienne femme de chambre, est économe et très travailleuse malgré sa maladie. Leur habitation se compose d'une pièce relativement spacieuse accolée à la cuisine. Bien qu'ils y dorment avec leurs deux enfants, tout est parfaitement rangé. Des rideaux de calicot aux motifs floraux habillent les deux fenêtres ; sur le rebord, de modestes fleurs. L'un des murs longs accueille deux lits et un simple canapé lit pour les enfants ; l'autre est occupé par un buffet « Vertiko », une penderie et un lavabo. Une table et des chaises viennent compléter le mobilier.

Le revenu annuel moyen est de 1 700 marks [...] Le loyer s'élève à 259 marks. Bien que non meublés, ces petits appartements sont les plus chers car les plus prisés [...] Tous les samedis, lorsque le mouleur reçoit sa paie, il en met un peu de côté pour le loyer, qui est payable d'avance chaque mois. Sa femme reçoit 18 marks par semaine pour les dépenses courantes et l'éclairage, soit 2,57 marks par jour pour l'ensemble du foyer ou 64 pfennig par personne par jour. Le mari paie le chauffage. [...]

Il est très instructif d'étudier la consommation alimentaire quotidienne de ces familles. Les quantités données ci-après sont une moyenne, le menu n'étant pas toujours le même. Les légumineuses, les pommes de terre, la farine, le pain et le lait sont consommés assez souvent. Les produits carnés les plus courants, hormis la saucisse bon marché à tartiner sur du pain plutôt qu'en tranches, sont le hachis ou les poumons de bœuf, dont on fait des boulettes ou du pain de viande (en les mélangeant avec du pain ou de la chapelure et en les faisant frire dans un peu de graisse). Pour compenser les dépenses des dimanches et jours de fête, les économies se font sur les repas de la semaine.

Quantités moyennes consommées :

		Marks
Lait, 2 à 2,5 litres		0,36 – 0,45
Viande, 500 g à 1 kg		0,70 – 1,40
Légumes, pommes de terres, légumineuses ou riz		0,05 – 0,15
Café et chicorée		0,10 – 0,15
Pain		0,30 – 0,40
Pains individuels pour le petit déjeuner		0,12 ½ – 0,12 ½
Saucisse	env.	0,30 – 0,30
Graisses, sel et épices	env.	0,10 – 0,15
	marks	2,03 ½ – 3,12 ½

La moyenne des dépenses est de 2,58 marks, ce qui correspond à l'enveloppe prévue, mais comme cette somme n'est pas dépensée chaque jour, il reste de l'argent, qui est utilisé pour l'éclairage et quelques autres dépenses mineures. Pour la bonne tenue du foyer, rien n'est acheté à crédit. Si des dépenses plus importantes sont nécessaires, une somme d'argent est mise de côté chaque semaine pour pouvoir acheter l'article au comptant. ▶▶▶

EXTRAIT :
 ENCYCLOPEDIA
 OF CHILDREN
 AND CHILDHOOD :
 IN HISTORY
 AND SOCIETY

THE OXFORD
 HISTORY OF
 MODERN EUROPE
 PAMELA PILBEAM

MODE DE VIE ET
 DÉPENSES DE LA
 FAMILLE D'UN
 OUVRIER QUALIFIÉ
 À BERLIN (1890)

IMAGES ASSOCIÉES
 AUX FEMMES,
 AUX ENFANTS ET
 À LA FAMILLE

■ Le matin, le mari emporte avec lui du café dans un pot en fer-blanc ; le soir et au déjeuner, il boit deux bières, trois tout au plus, à dix pfennig chacune (il ne boit pas d'eau-de-vie) ; en semaine, il fume deux cigares, trois le dimanche, à trois pfennig pièce ; s'il va au bistrot, c'est une fois par semaine, mais il ne rentre jamais après 22h30.

■ La liste suivante reprend les chiffres qui ont pu être trouvés :

		Marks
Revenus		1 700, –
Dépenses		
Logement		259, –
Dépenses courantes		924, –
Taxes		30, –
Assurance maladie et autres cotisations		13, –
Chauffage, en moyenne		45, –
Vêtements d'hiver pour le mari		30, –
Chapeau		2.50
Bottes pour le mari		16, –
Bottes pour la femme		11, –
Bottes pour les enfants		10, –
Dépenses d'habillement pour la femme et les enfants		23, –
Médecin et pharmacie pour la femme		20, –
Journal, partagé avec un autre foyer, total 6 marks		3, –
Divers (reprises, linge de maison, divertissements)		64, –
Mari (boissons, tabac, collections de pièces, etc.)		162, –
	Marks	1 612,50

■ En 1889, les économies s'élevaient à 82 marks. [...] Les loisirs payants sont très rares ; il y a juste assez d'argent pour des sorties au parc zoologique les dimanches à tarif réduit (la famille emporte son panier à pique-nique) ou à la Hasenheide ; très exceptionnellement, la famille va voir un spectacle de variété à bas coût. Les divertissements en dehors du domicile s'arrêtent là. Le mari emprunte des livres à la bibliothèque et lit le soir s'il n'est pas trop fatigué ; la femme se contente d'un roman et des nouvelles locales dans le journal, ou discute avec ses voisines une fois les enfants couchés. ■ ■ ■



EXTRAIT :
ENCYCLOPEDIA
OF CHILDREN
AND CHILDHOOD :
IN HISTORY
AND SOCIETY

THE OXFORD
HISTORY
OF MODERN
EUROPE

PAMELA PILBEAM

MODE DE VIE ET
DÉPENSES DE LA
FAMILLE D'UN
OUVRIER QUALIFIÉ
À BERLIN (1890)

IMAGES ASSOCIÉES
AUX FEMMES,
AUX ENFANTS ET
À LA FAMILLE



+



+



+



+

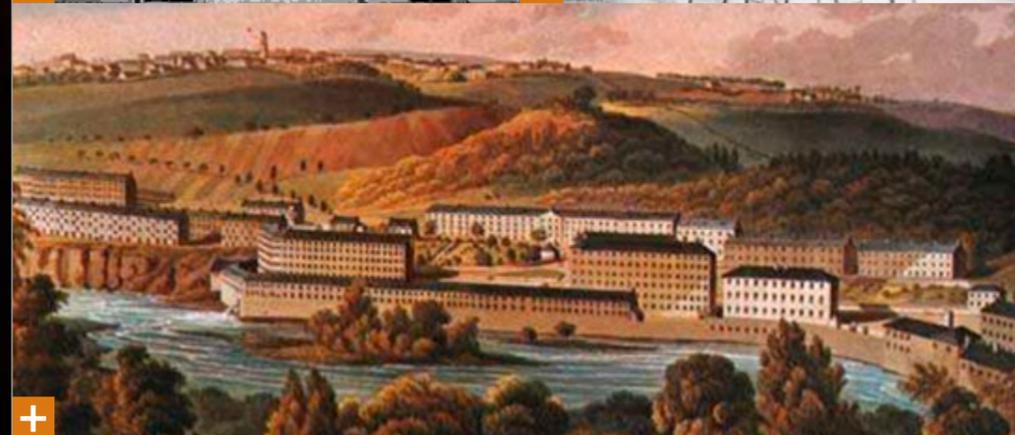
EXTRAIT :
ENCYCLOPEDIA
OF CHILDREN
AND CHILDHOOD :
IN HISTORY
AND SOCIETY



+



+



+

THE OXFORD
HISTORY
OF MODERN
EUROPE

PAMELA PILBEAM



+



+



+

MODE DE VIE ET
DÉPENSES DE LA
FAMILLE D'UN
OUVRIER QUALIFIÉ
À BERLIN (1890)

IMAGES ASSOCIÉES
AUX FEMMES,
AUX ENFANTS ET
À LA FAMILLE



GROUPE CIBLE

DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

QUESTIONS
CLÉS

Le développement des organisations de travailleurs aux niveaux national et international au XIX^e siècle.

Les relations entre les organisations de travailleurs, les employeurs et les gouvernements.

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

Les activités des syndicats professionnels d'aujourd'hui ont débuté en Europe centrale vers le milieu du XIX^e siècle. Le mouvement syndical est né en grande partie des bouleversements majeurs de l'économie et de l'industrie à cette époque.

Partout en Europe, les années 1880 ont marqué le début d'une période d'agitation ouvrière, parfois violente, dans les régions industrielles relativement avancées. Les principaux motifs de mécontentement étaient les changements dans la société industrielle : le développement de la communication et des transports, l'urbanisation et la diffusion de l'information. Les journaux étaient moins chers, la presse provinciale et nationale était en essor et la déférence reculait ; de nouveaux syndicats, ceux des métiers non qualifiés¹, existaient désormais aux côtés des anciens.

¹ Voir également la contribution au séminaire : Introduction à l'histoire du mouvement ouvrier en Belgique : Une sensibilisation aux conditions de vie et aux luttes sociales Delaet J-L.

EXERCICE

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

On trouvera ci-après des éléments permettant de réaliser des études de cas sur certains aspects des organisations de travailleurs et de l'agitation ouvrière dans trois pays européens au XIX^e siècle. Plusieurs possibilités s'offrent aux élèves :

1. **Approfondir l'une des trois études de cas.**
2. **Analyser les informations pour voir en quoi elles permettent de mieux comprendre les aspirations et l'état d'esprit des travailleurs.**
3. **Utiliser les exemples pour réaliser d'autres études de cas.**

ÉTUDE DE CAS 1

► SOURCES

Le compagnonnage en France

■ Au XIX^e siècle, les compagnonnages, confrontés à l'essor de l'industrie et à la baisse de leurs effectifs, ont cherché à devenir un mouvement plus uni. Sous l'Empire, ils étaient toujours interdits mais les autorités, à défaut de pouvoir en empêcher l'existence, se contentaient de les maintenir sous surveillance étroite et de mettre fin à leurs « coalitions » (grèves et mises en interdit). Les rixes entre sociétés rivales ont atteint de nouveaux sommets.

■ Au début du siècle, les *compagnonnages* apparaissaient comme les seules véritables associations de défense des travailleurs, et plusieurs métiers se sont organisés sur le même modèle, notamment les cordonniers (1808), les sabotiers (1809) et les boulangers (1811). Ils ont été rejetés par les autres *compagnonnages du Devoir*, ce qui a entraîné des divisions au sein du *Devoir*, entre les boulangers, les cordonniers, les charpentiers et les tonneliers. Les nouvelles sociétés fondées ont rejoint le *Devoir de Liberté*. Ces querelles et scissions ont peu à peu affaibli le compagnonnage.

■ Plus tard, la Révolution industrielle et la mécanisation ont réduit les effectifs de nombreux métiers, en particulier dans le secteur textile (teinturiers, toiliers, tondeurs de drap, chapeliers), mais également chez les tanneurs, blanchers-chamoiseurs, fondeurs, couteliers, etc.



Compagnons cordonniers conduits hors de Tours en 1850.

Portrait de Perdiguier
vers 1845.

Le *Tour de France*, désorganisé sous la Révolution, comportait alors moins de villes de passage. Des innovations d'ordre rituel sont apparues dans de nombreuses sociétés, pour la plupart empruntées à la franc-maçonnerie qui séduisait les compagnons par son prestige, ses rites et ses symboles.

Durant la seconde moitié du siècle, le *compagnonnage* a connu un déclin car beaucoup d'ouvriers lui préféraient d'autres sociétés comme celles de secours mutuel et, après 1864, les chambres syndicales, qui leur offraient les mêmes avantages tout en étant moins mystérieuses, contraignantes et batailleuses.

Plusieurs compagnons ont tenté d'apaiser les tensions entre les compagnonnages du Devoir et du Devoir de Liberté. Ils avaient conscience que ces querelles les affaiblissaient. Le plus connu d'entre eux était un compagnon menuisier du Devoir de Liberté, Agricole Perdiguier dit Avignonnais la Vertu (1805-1875). Il a publié le *Livre du Compagnonnage* en 1839 et ses *Mémoires* en 1855.

Portrait de
Lucien Blanc.

Petit à petit, les sociétés compagnonniques, jadis uniquement composées de jeunes gens, ont fait appel aux anciens compagnons sédentaires, mariés et établis, pour les diriger. Ces hommes ont formé des mouvements parallèles rassemblant les compagnons du Devoir et les compagnons du Devoir de Liberté.

Entre 1860 et 1899, se sont créées des sociétés d'anciens compagnons réunis. Elles ont tenu des congrès et se sont organisées en une Fédération Compagnonnique de tous les Devoirs réunis, puis en une Union Compagnonnique (1889). À l'origine de ce mouvement de réforme et de progrès se trouvait Lucien Blanc, bourrelier-harnacheur dit « Provençal le Résolu » (1823-1909).

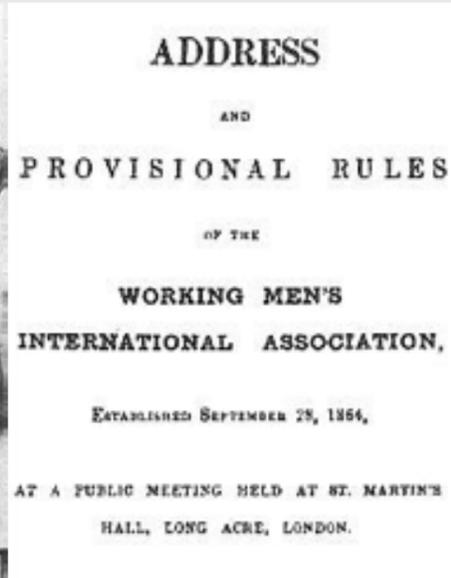
L'Union n'est cependant par parvenue à rassembler tous les compagnonnages. Certains ont préféré conserver leur indépendance et se sont rassemblés sous l'égide du *Ralliement des compagnons restés fidèles au Devoir*.

Plus pacifiques (les rixes sont devenues rares après 1850), les compagnons étaient aussi moins offensifs envers leurs patrons. Désormais minoritaires au sein du monde ouvrier et membres de sociétés composées de jeunes salariés et d'employeurs, ils n'ont presque plus organisé de grèves et de mises en interdit après 1880, ou n'ont participé qu'à titre individuel à des mouvements déclenchés par les syndicats.

ÉTUDE DE CAS 2

La coopération internationale entre travailleurs

Fondation de l'Association internationale des travailleurs en 1864



ÉTUDE DE CAS 3

La dépression de la fin de l'année 1885

Les nouvelles baisses de salaire et le durcissement des conditions de travail imposés par les maîtres de verrerie, contraints de prendre ces mesures impopulaires face à la concurrence devenue rude après l'introduction et le développement du four à bassin, ont enflammé le monde ouvrier et provoqué de brusques soulèvements dans les régions industrielles de Liège et Charleroi.

Alors qu'Henri Lambert terminait ses études universitaires, de grandes grèves ouvrières ont éclaté les 26, 27 et 28 mars 1886 à Liège puis à Charleroi. Les émeutes ont pris un tour violent et sanglant qui a profondément marqué les esprits ; elles n'ont épargné personne dans le bassin verrier de Charleroi.

Après le choc de 1886, il y a eu en Belgique une double évolution : celle des organisations ouvrières et celle du capitalisme, notamment dans l'industrie verrière. « L'industrie du verre à vitres a aussi été touchée mais de manière spécifique : les ouvriers se sont regroupés en associations qui rappelaient étrangement les corporations de l'Ancien Régime, tandis que les entreprises, sous l'apparence juridique trompeuse de sociétés à responsabilité limitée aux effectifs importants, restaient dans leur essence et leurs méthodes des affaires familiales ». Profitant de la relative pénurie d'ouvriers qualifiés (souffleurs), le syndicat l'Union verrière et en 1894, la Nouvelle Union verrière, se sont développés et ont mené une véritable politique corporatiste d'Ancien Régime. « Ils fermaient la porte des usines aux ouvriers non syndiqués, s'attribuaient le monopole de l'apprentissage et s'interposaient entre le patron et l'ouvrier dans la négociation des contrats de travail. Cette fraternité est toujours restée purement professionnelle, la politique en étant strictement exclue ». Henri Lambert était en prise directe avec cette problématique relevant du droit d'association et de ses applications, et les milieux parlementaires commençaient eux aussi à s'en préoccuper.

LE TEMPS ET L'ESPACE

” La Révolution industrielle a amené une transformation progressive mais radicale des notions de temps et d'espace. L'établissement de nouveaux moyens de communication a facilité la libre circulation des biens et des personnes, et donc des idées et de l'information. Ces nouveaux liens (rail, canaux, routes puis télécommunications) ont eux aussi modifié fondamentalement notre perception du temps et de l'espace.

LES MOYENS DE COMMUNICATION LE DÉVELOPPEMENT DE LA TECHNOLOGIE

Professeur Ron Noon

Université John Moores de Liverpool, Royaume-Uni

Dans un livre qui invite à la réflexion, intitulé *Le Rêve européen*, l'auteur américain Jeremy Rifkin consacre un intéressant chapitre à la question de l'espace, du temps et de la modernité et à ce qu'il appelle « l'obsession » européenne de l'espace et du temps. Il dresse la liste des nouvelles technologies qui ont accru l'emprise de l'homme sur le temps et l'espace à partir du grand réveil européen :

- ▶ l'introduction de la charrue lourde à roues et le remplacement des bœufs par des chevaux, ainsi que le passage de l'assolement biennal à l'assolement triennal ;
- ▶ l'augmentation de la production alimentaire, le développement démographique spectaculaire puis l'urbanisation qui ont stimulé le commerce intérieur et les échanges, pour la première fois depuis la chute de l'Empire romain ;



- ▶ la construction de milliers de moulins à eau et à vent à travers toute l'Europe, qui a fourni une nouvelle source d'énergie inanimée pour moudre le grain, brasser la bière, scier du bois, fabriquer du papier, fouler le tissu et actionner les soufflets de forge. Au début du XIV^e siècle, des progrès significatifs avaient été accomplis dans le remplacement de la force de l'homme par la puissance mécanique dans la plupart des industries de base ;
- ▶ la presse de Gutenberg en 1436 et une immense révolution dans les communications ;
- ▶ les améliorations apportées à la boussole et l'utilisation croissante de cartes marines, qui ont permis aux Européens de contourner le continent africain et de traverser l'Atlantique jusqu'en Amérique. La colonisation modifiera considérablement le sens spatial des Européens et leur vision du monde, devenu tout à coup incroyablement plus vaste ;
- ▶ enfin, la plus grande des innovations, qui influe aujourd'hui encore sur l'idée que nous nous faisons de l'industrialisation, a été le remplacement du bois par le charbon pour produire de l'énergie et l'invention de la machine à vapeur à la fin du XVIII^e siècle. Selon Rifkin, ce changement fondamental de technologie a accéléré considérablement le rythme, le flot et la densité de l'activité économique. Il a donné naissance à des moyens de transport plus rapides, moins chers et plus sûrs – les bateaux à vapeur et les trains – et élargi l'horizon géographique d'une manière sans précédent. L'application de la puissance de la vapeur aux moyens de locomotion et la généralisation du «cheval de fer» ont fait plus que réunir les marchés nationaux, développer l'industrie des biens d'équipement et mener vers la «phase de maturité» : elles ont véritablement révolutionné les notions de temps et d'espace pour les passagers.

Ces nouvelles sources d'énergie inanimée, et les réserves de charbon du Royaume-Uni, sans équivalent ailleurs, n'ont pas uniquement permis de produire plus avec un rendement bien supérieur. Elles ont aussi apporté des améliorations dans les secteurs du transport et des communications qui ont réduit le temps nécessaire pour parcourir les distances et fait gagner en rapidité les échanges commerciaux aussi bien que sociaux.

LE TEMPS

” Il est aujourd'hui de plus en plus généralement admis que l'une des transformations les plus déterminantes, mais aussi les plus difficiles, requises dans une société qui s'industrialise est l'adaptation de la main d'œuvre à la régularité et à la discipline du travail en usine ». (Sidney Pollard, 1963)

- ▶ La notion de temps a été modifiée pour se conformer à des critères scientifiques et le sens du temps de l'ère préindustrielle, marqué par les cycles naturels, la succession des saisons et le rythme lent de la routine quotidienne ponctuée de longs temps de prière, a peu à peu été abandonné.
- ▶ Avec l'essor des villes, du commerce et d'une classe marchande qui privilégiait le gain matériel, s'est posée la question de l'**usure**, étroitement liée à celle du temps. Les marchands affirmaient que «le temps, c'est de l'argent». Leur réussite reposait sur leur capacité à utiliser le temps à leur avantage. Celui qui savait le mieux comment prévoir et manipuler les différents cadres temporels s'assurait les meilleurs prix et faisait le plus de profit. À l'opposé, l'Église affirmait que le temps n'appartient qu'à Dieu. Dans Pour un autre Moyen Âge. Temps, travail et culture en Occident (1977), Jacques Le Goff a considéré ce conflit autour de l'usure et du temps du marchand comme l'un des «événements majeurs de l'histoire mentale de ces siècles». Le prix du marché allait progressivement éclipser le prix «juste» ou «équitable», jetant les bases du développement du capitalisme de marché et du déclin de la puissance ecclésiastique.
- ▶ L'idée d'organiser le temps en unités normalisées - heures, minutes et secondes - aurait semblé étrange, si ce n'est macabre aux yeux d'un serf du Moyen Âge.
- ▶ Par sa nature même, l'horloge a dissocié le temps des événements humains. Le temps, que l'on ne mesurait plus en l'associant aux phénomènes biotiques et physiques comme le lever et le coucher du soleil et le passage des saisons, était devenu le produit d'un pur mécanisme. ▶▶▶

La première phase de l'industrialisation est celle que l'on associe généralement aux proto-industries ; dans le cas du Royaume-Uni, elle est fortement liée à l'industrie textile. Selon Rifkin, « bien que la production textile ait précédé de deux cents ans la Révolution industrielle proprement dite, elle présentait la plupart des caractéristiques essentielles qui allaient marquer l'ère à venir » et celles-ci étaient paneuropéennes. Le textile nécessitait une importante main d'œuvre concentrée, des machines complexes et de grandes quantités d'énergie. Le nouveau prolétariat urbain se retrouvait tous les matins dans les ateliers de teinture et les **foulons**, où la consommation élevée d'énergie pour chauffer les cuves et actionner les maillets encourageait une concentration en grandes unités. Cette technologie de production concentrée, complexe et consommatrice d'énergie obligeait à définir et à respecter une heure de début et de fin de la journée de travail.

Les cloches puis les horloges d'atelier sont pour Rifkin ce qui a permis « aux propriétaires d'usines et aux marchands de contrôler le temps de travail de leurs ouvriers ». Il convient toutefois de nuancer cette affirmation car ce qui était peut-être vrai pour les premiers l'était moins pour les marchands-fabricants britanniques qui faisaient travailler des personnes chez elles avec un ratio coûts variables/coûts fixes plus élevé. À ce moment-là, le travailleur (manuel) textile jouissait encore d'une relative autonomie illustrée par la coutume du Saint Lundi et les périodes de travail irrégulières, pour ne pas dire décousues, qui allaient susciter la réprobation des marchands et industriels.

L'usine n'est pas le seul lieu où l'horloge a pris une place importante. La bourgeoisie lui a aussi trouvé un usage dans tous les aspects ou presque de la vie quotidienne. C'était une nouvelle forme de discipline temporelle, plus contraignante et plus exigeante que toutes celles jamais conçues. La bourgeoisie a introduit l'horloge dans ses maisons, ses écoles, ses cercles et ses bureaux. Ce remarquable nouvel instrument de socialisation s'est immiscé dans tous les secteurs de la culture. Lewis Mumford a conclu à propos de cette transformation de la conscience du temps : « la nouvelle bourgeoisie, dans les services de comptabilité et les ateliers, a réduit la vie à une routine minutieuse et ininterrompue : tant de temps pour les affaires, tant pour le dîner, tant pour le plaisir, le tout mesuré avec soin [...] Paiements, contrats, travail, repas, tout était minuté : à partir de là, rien n'a plus vraiment échappé au calendrier ou à l'horloge ». ■ ■ ■



Ouverture de la ligne de chemin de fer Liverpool-Manchester - 15 septembre 1830.


GROUPE CIBLE
PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
**QUESTIONS
CLÉS**

L'apparition de nouvelles formes de transport au XIX^e siècle et leur rythme de croissance.

Leur impact économique et social sur les pays européens.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

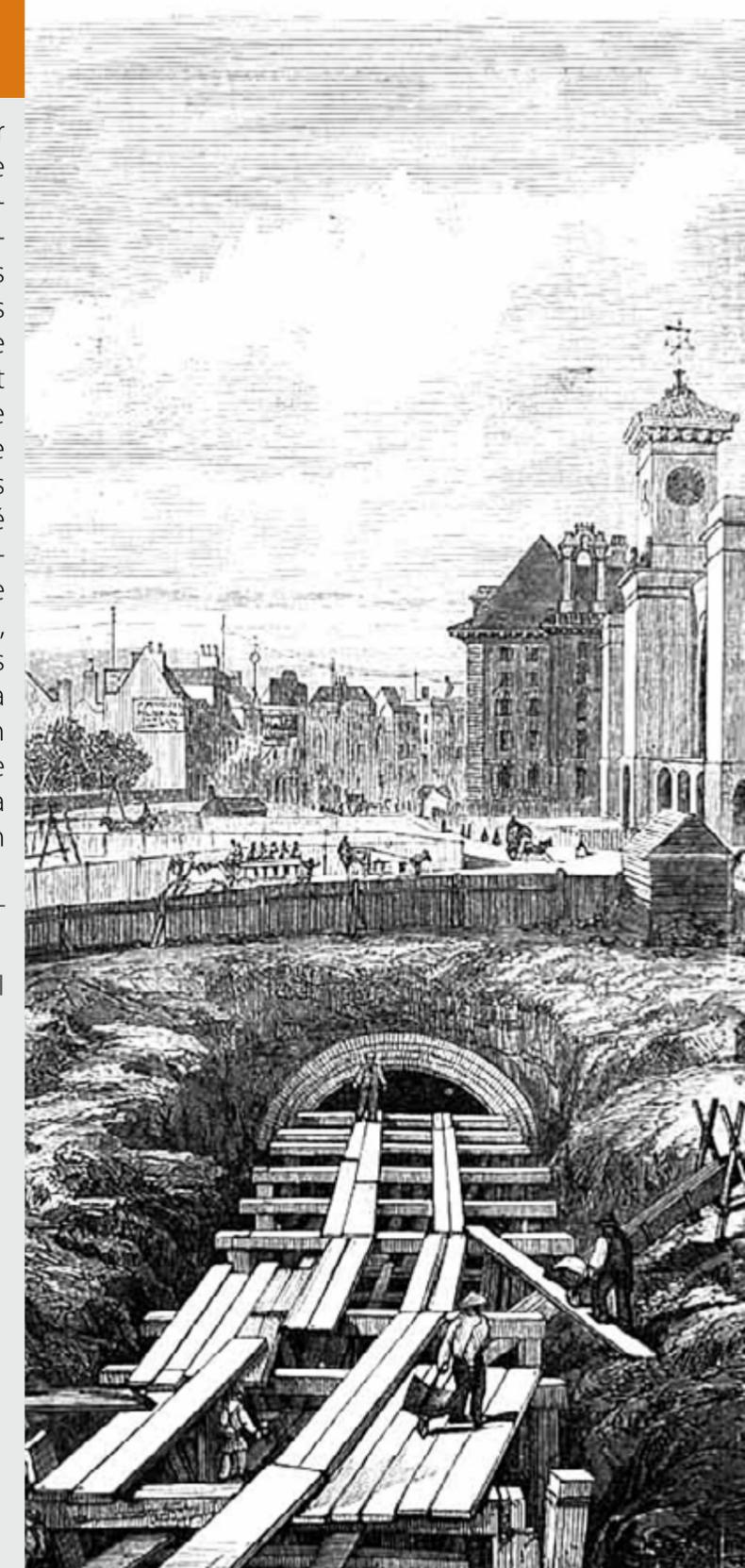
Avant le XIX^e siècle, la vitesse la plus rapide à laquelle l'homme pouvait se déplacer était celle d'un cheval au galop. La Révolution industrielle a apporté des moyens de transport plus rapides et plus puissants.

Les premiers trains furent utilisés dans les mines, où les berlines circulaient sur des rails en bois. Vers le milieu du XVIII^e siècle, les rails étaient en fer et les wagonnets tirés par des chevaux, sous terre et en surface. Vers 1770, l'officier d'artillerie français Nicolas Cugnot fabriqua le premier engin à vapeur, que l'Anglais Richard Trevithick plaça sur des rails. La première locomotive minière fut mise en service en 1803 à Coalbrookdale. De là, George Stephenson imagina la Locomotion n°1, dont l'avant se composait d'une énorme chaudière à vapeur derrière laquelle se trouvaient le mécanicien et le chauffeur ; l'intérieur du moteur était rempli de tubes horizontaux, la cheminée était à l'avant. Les roues étaient entraînées directement par des cylindres à vapeur et des pistons montés des 2 côtés, sur le dessous.

Stephenson construisit également la première ligne de chemin de fer d'Angleterre, ouverte en 1825 entre Stockton et Darlington. L'essor du rail qui s'ensuivit généra une croissance explosive de toute l'économie britannique.

Alors que la folie du chemin de fer commençait à s'apaiser, une nouvelle invention, le moteur automobile, révolutionna le trafic routier, principalement en Europe et aux USA. Dans les années 1870, on découvrit que les produits pétroliers pouvaient servir de carburant car leur gazéification était simple. La construction automobile était déjà un secteur important de l'économie dans les pays industrialisés quand Henry Ford conquiert le marché de masse en développant pour les fermiers de l'Ouest américain une voiture bon marché et pratique au quotidien, la Ford T. L'augmentation rapide des ventes amena une révolution dans la production : dès 1911, la production en chaîne débuta dans la succursale Ford de Manchester et se généralisa à l'ensemble de l'usine de Detroit en 1914.

[Les chemins de la Révolution industrielle.
Itinéraire thématique européen des transports.
Route européenne du patrimoine industriel (ERIH)]



SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE

1. En vous appuyant sur les statistiques relatives au chemin de fer en Europe de 1840 à 1900, étudiez avec les élèves la vitesse de développement de ce moyen de transport ; dans quels pays sa croissance a-t-elle été la plus forte ? Pourquoi ?
2. L'avènement du rail n'était pas salué par tous. Pourquoi pouvait-il provoquer des réactions différentes d'une personne à l'autre ? Imaginez ce que pouvaient en penser l'industriel, le propriétaire foncier, l'homme politique, l'aubergiste, l'ouvrier ou le travailleur agricole.
3. Du rail ou de l'automobile, lequel des deux a eu le plus grand impact économique et social sur le long terme ?
4. Qu'est ce que la production « en chaîne » ? Comment s'est-elle développée et quels ont été ses effets ?
5. Travail de recherche : quel a été, dans votre région (ou une autre région que vous connaissez bien), l'impact des innovations dans le domaine des transports ?

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [The railway age in Britain](#)
- ➔ [England, Edwardian Era around 1900](#)
- ➔ [How transport in Tameside \[near Manchester\] has changed through history](#)
- ➔ [Teacher Network : the industrial revolution](#)
- ➔ [Cité du train, Mulhouse](#)
- ➔ [Cité de l'automobile, Mulhouse](#)
- ➔ [Cité de l'automobile, l'histoire du musée, Mulhouse](#)



Extension Ouest du Metropolitan Railway à l'intérieur de la Gare de Kensington.

SOURCES

Internet Modern History Sourcebook.

Le Sourcebook est un recueil de textes du domaine public et à reproduction autorisée, utilisables pour les cours d'introduction à l'histoire contemporaine et à l'histoire du monde. Sauf indication contraire, la forme électronique du document est protégée par copyright. La copie électronique et la distribution en version papier sont autorisées à des fins éducatives et pour un usage personnel. Merci d'indiquer la source en cas de reproduction du document. Toute utilisation commerciale du Sourcebook est interdite. (c)Paul Halsall Aug 1997 halsall@murray.fordham.edu

LONGUEUR DE LIGNES OUVERTES (en kilomètres)	1840	1860	1880	1900
AUTRICHE-HONGRIE	144	4 543	18 507	36 330
BELGIQUE	334	1 730	4 112	4 591
FRANCE	496	9 167	23 089	38 109
ALLEMAGNE	469	11 089	33 838	51 678
ROYAUME-UNI	2 390	14 603	25 060	30 079
ITALIE	20	2 404	9 290	16 429
PAYS-BAS	17	335	1 846	2 776
RUSSIE	27	1 626	22 865	53 234
ESPAGNE	-	1 917	7 490	13 214
SUÈDE	-	527	5 876	11 303

TABLEAU 1
DÉVELOPPEMENT
DU RAIL DANS DIX
PAYS, 1840-1900

TABLEAU 2
POURCENTAGE TOTAL
DU RAIL EUROPÉEN
PAR PAYS, 1840-1900

ILLUSTRATIONS :
L'ÉVOLUTION DE
LA VITESSE DES
TRANSPORTS

LÉGENDES

RUSSIE
ITALIE
ROYAUME-UNI
ALLEMAGNE
FRANCE
AUTRICHE-HONGRIE

SOURCES

Internet Modern History
Sourcebook.

Le Sourcebook est un recueil de textes du domaine public et à reproduction autorisée, utilisables pour les cours d'introduction à l'histoire contemporaine et à l'histoire du monde. Sauf indication contraire, la forme électronique du document est protégée par copyright. La copie électronique et la distribution en version papier sont autorisées à des fins éducatives et pour un usage personnel. Merci d'indiquer la source en cas de reproduction du document. Toute utilisation commerciale du Sourcebook est interdite. (c) Paul Halsall Aug 1997 halsall@murray.fordham.edu

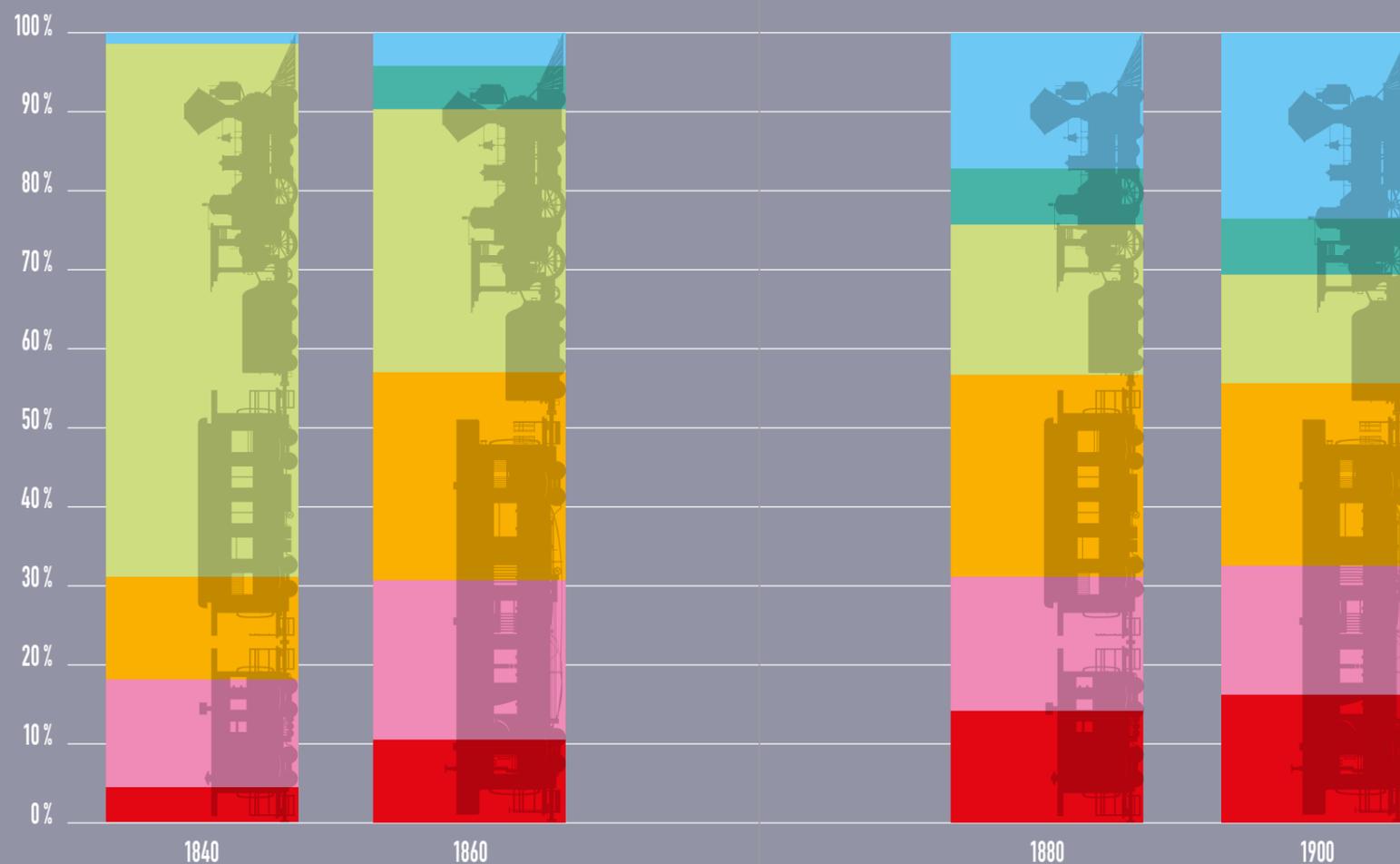


TABLEAU 1
DÉVELOPPEMENT
DU RAIL DANS DIX
PAYS, 1840-1900

TABLEAU 2
POURCENTAGE TOTAL
DU RAIL EUROPÉEN
PAR PAYS, 1840-1900

ILLUSTRATIONS :
L'ÉVOLUTION DE
LA VITESSE DES
TRANSPORTS



TABLEAU 1 DÉVELOPPEMENT DU RAIL DANS DIX PAYS, 1840-1900

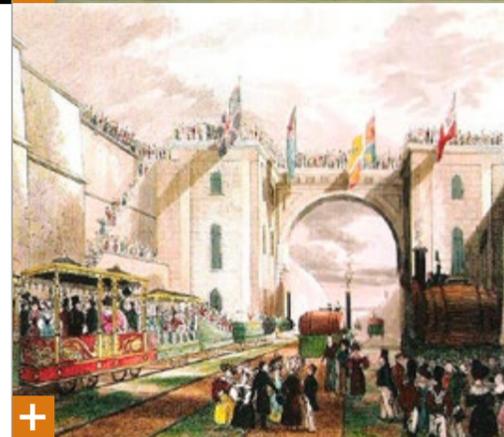
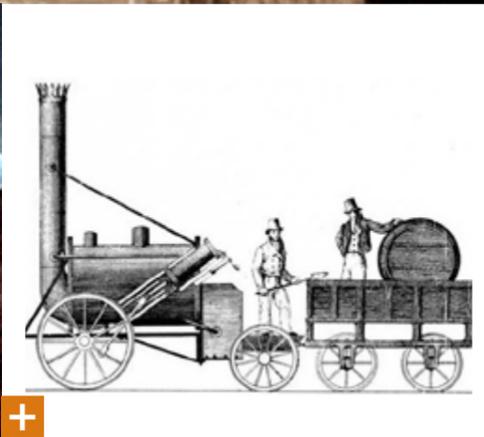
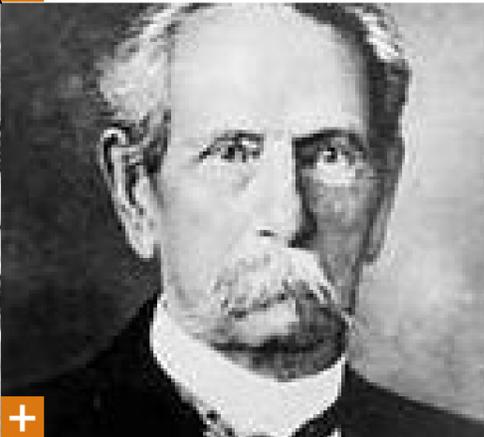
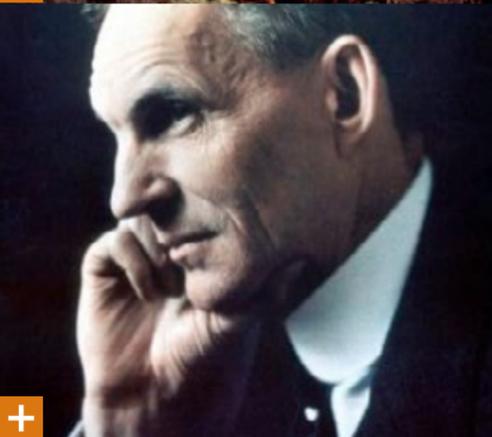
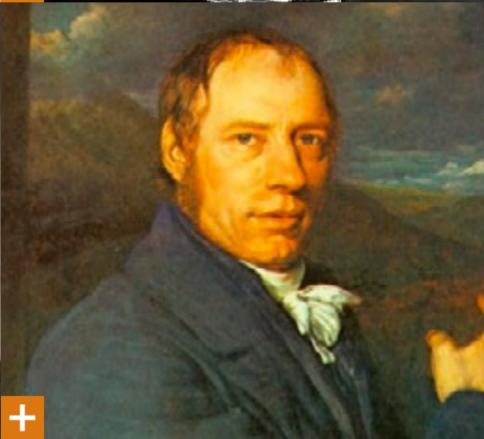


TABLEAU 2 POURCENTAGE TOTAL DU RAIL EUROPÉEN PAR PAYS, 1840-1900



ILLUSTRATIONS : L'ÉVOLUTION DE LA VITESSE DES TRANSPORTS





GROUPE CIBLE
DEUXIÈME CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

QUESTIONS CLÉS

Comment mesurait-on le temps avant l'invention des horloges et des montres ?

Pourquoi est-il devenu de plus en plus important de pouvoir dire l'heure de manière précise ?



INFORMATIONS GÉNÉRALES

Avant la révolution industrielle, la plupart des gens n'avaient pas une perception très précise du temps. Les moyens qui permettaient de mesurer l'écoulement du temps étaient plutôt rustiques.

Un bâton planté dans le sol, ou tout autre point de repère visible, projetait des ombres dont la longueur variait à mesure que la journée s'écoulait. Les cadrans solaires étaient une version plus évoluée de ce dispositif, mais ils ne pouvaient être utilisés par temps couvert. À l'intérieur, on se servait de bougies graduées pour donner des heures approximatives.

À partir de la fin du XVII^e siècle, la précision des horloges mécaniques s'est progressivement améliorée mais pour la majorité des gens, dans une économie majoritairement agricole, les rythmes naturels de la journée et des saisons suffisaient. L'heure était locale et déterminée à partir du midi solaire, moment où le soleil se trouve le plus haut dans le ciel.

La révolution industrielle a tout changé :

- ▶ Une coordination était essentielle pour regrouper les livraisons de matières premières, organiser le travail des ouvriers et distribuer leur production. Il était hors de question que les ouvriers arrivent à n'importe quelle heure en espérant que quelqu'un avait livré le coton ou la laine à travailler ou que quelqu'un était venu chercher la production de la veille. Les usines exigeaient une gestion rigoureuse du temps. Les ouvriers étaient réveillés par des knockers up (personnes qui frappaient à leur porte ou leur volet) et l'horloge de l'usine marquait les changements d'équipe.
- ▶ L'économie industrielle et ses réseaux de transport devenant toujours plus complexes, une synchronisation des services était nécessaire entre les compagnies de transport fluvial et les diligences puis les sociétés de chemin de fer, pour les matières premières en vrac et les produits finis.
- ▶ L'utilisation en tous lieux de l'heure locale (déterminée par rapport au midi solaire) était source de confusion, surtout pour ceux qui voyageaient en train. Il devenait indispensable d'établir des feuilles horaires et de définir une heure standard. Les chemins de fer ont finalement imposé l'heure de Greenwich dans tout le Royaume-Uni (un système de temps standardisé a été utilisé pour la première fois le 11 décembre 1847, lorsque les chemins de fer britanniques ont adopté le Greenwich Mean Time (GMT) à la place de l'heure locale). On l'appelait aussi « heure du chemin de fer », ce qui montre bien le rôle important que les sociétés de chemin de fer ont joué dans sa mise en place. En 1855, la grande majorité des horloges publiques du Royaume-Uni étaient synchronisées au moyen du GMT).

INFORMATIONS GÉNÉRALES

LA STANDARDISATION DU TEMPS EN EUROPE

En Allemagne, les chemins de fer du nord se sont alignés sur l'heure de Berlin en 1874. Ce n'est que plus tard, le 1^{er} avril 1893, que l'Empire allemand a adopté une loi « sur l'uniformisation du système de calcul du temps » pour tous les chemins de fer, qui allait régir également de manière stricte tous les aspects des activités sociales, industrielles et civiles.

L'Italie venait d'être unifiée lorsqu'en décembre 1866, les horaires des trains jusqu'alors réglés sur Turin, Vérone, Florence, Rome, Naples et Palerme ont été mis à l'heure de Rome. Il y a eu ensuite une uniformisation progressive de l'heure à des fins civiles et commerciales : Milan a adopté l'heure légale en décembre 1866, Turin et Bologne en janvier 1867, Venise en mai 1880 et Cagliari en 1886.

La France a adopté le temps moyen de Paris comme heure légale en 1891. Toutefois, les horloges des voies et les horaires de train avançaient de cinq minutes pour éviter que les voyageurs ne manquent leur train au cas où ils arriveraient en retard, même si les horloges à l'extérieur des gares affichaient le temps moyen de Paris. En 1911, la France a défini comme heure officielle, « l'heure temps moyen de Paris retardée de 9 minutes 21 secondes », adoptant ainsi le GMT sans le dire. Le décalage dans les gares a été supprimé.

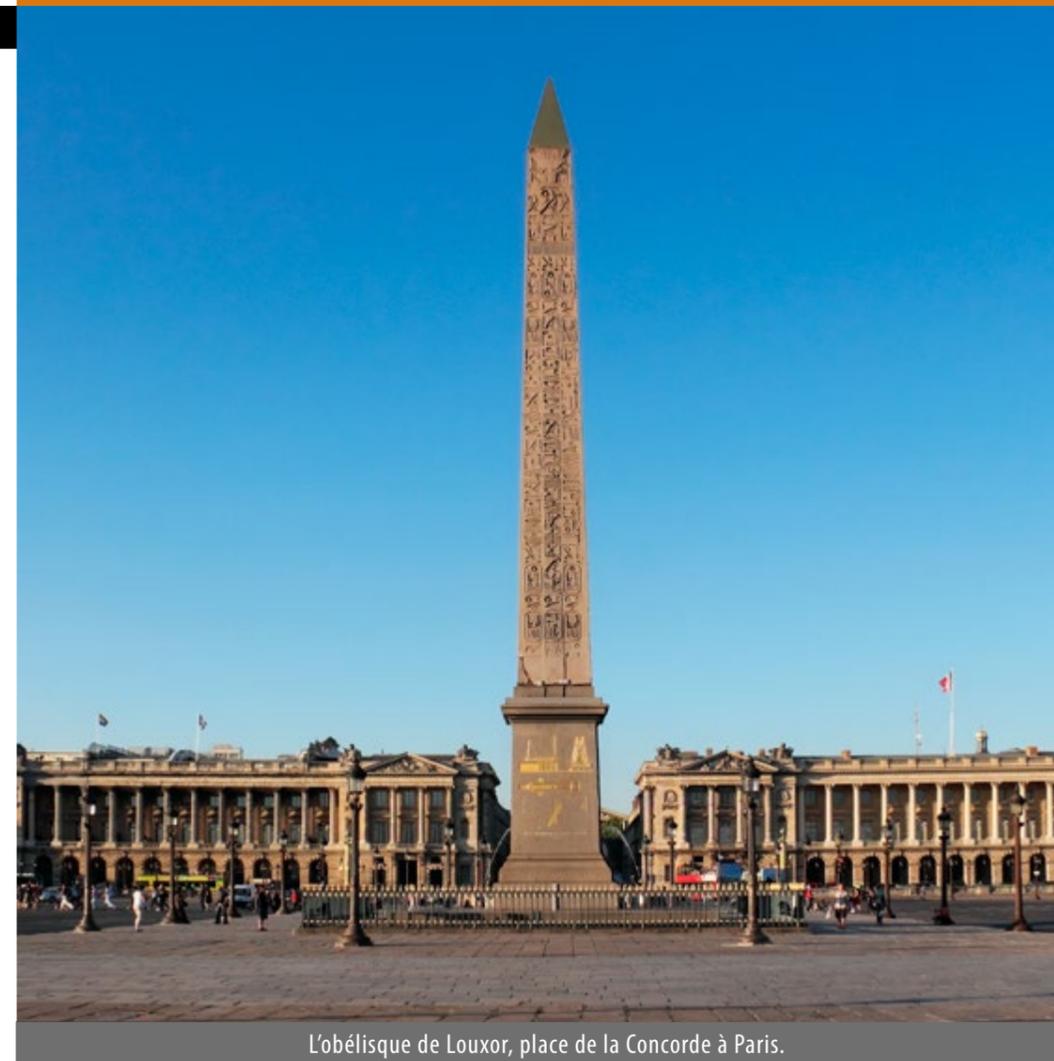
Aux Pays-Bas, l'heure des chemins de fer reposait sur le GMT jusqu'en 1909, date de l'adoption de l'heure d'Amsterdam, en avance de 19 minutes sur le GMT, comme heure légale. Cette situation a duré jusqu'en 1940 lorsque l'occupation nazie a requis le passage à l'heure allemande, qui est restée la référence depuis.

La Russie conserve aujourd'hui (2012) une heure distincte pour les chemins de fer : tous les horaires de trains russes sont à l'heure de Moscou.

La Suède a adopté une heure des chemins de fer après l'ouverture de la principale ligne de chemin de fer du pays entre Stockholm et Göteborg en 1862. Elle a choisi l'heure de Göteborg, à l'extrême ouest, pour éviter que les voyageurs qui utilisaient l'heure locale n'arrivent en retard à la gare. Il y avait également de nombreuses lignes privées, qui suivaient l'heure locale ou leur propre heure. En 1879, une heure légale a été adoptée pour toute la Suède, correspondant à l'heure de Greenwich + 1 heure.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

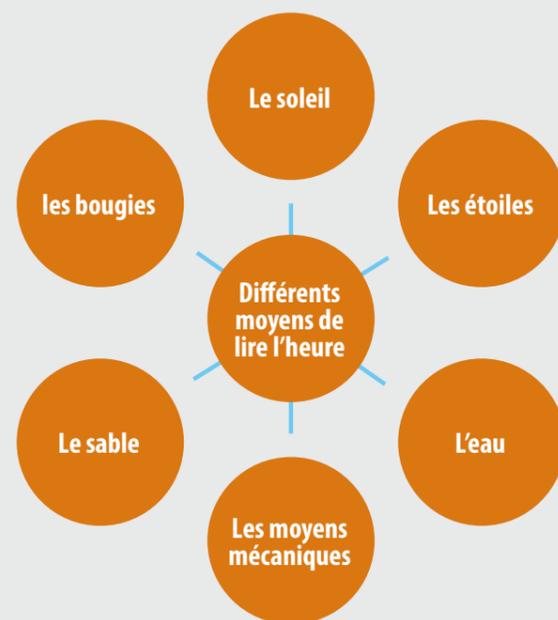
EXERCICE 1



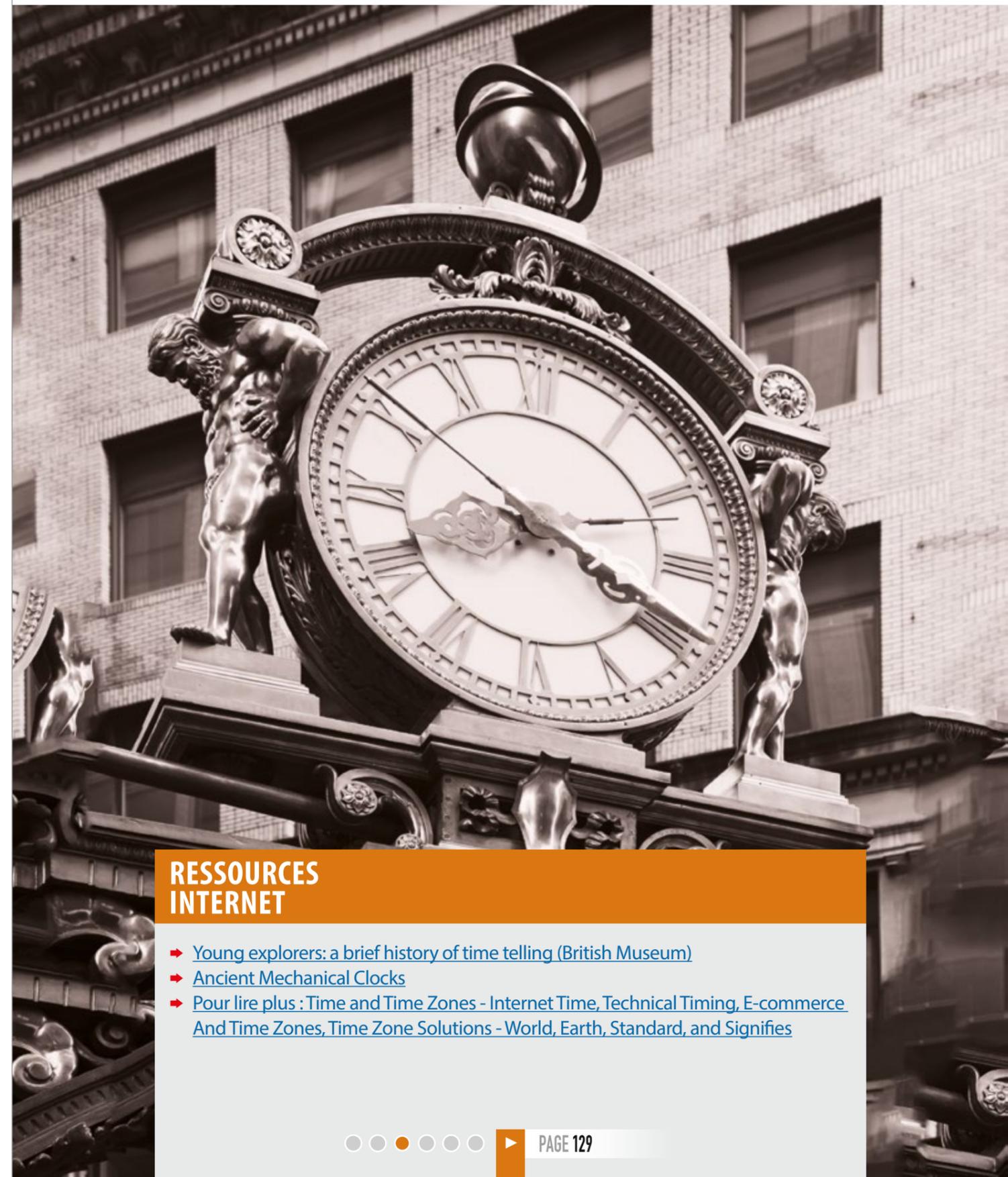
L'obélisque de Louxor, place de la Concorde à Paris.

1. Pourquoi est-il important aujourd'hui de connaître l'heure de manière précise et quel rôle cela joue-t-il dans la vie de vos élèves ?
2. Quel est cet objet et comment a-t-il pu être utilisé pour donner l'heure ?

EXERCICE 2



1. Reliez les images A à F au moyen de lecture de l'heure correspondant.
2. Discutez/effectuez des recherches sur le fonctionnement, les avantages et les limites de ces méthodes.
3. À l'aide des informations données dans l'introduction, essayez de déterminer avec les élèves pourquoi la révolution industrielle a nécessité d'améliorer la mesure du temps.

RESSOURCES
INTERNET

- ➔ [Young explorers: a brief history of time telling \(British Museum\)](#)
- ➔ [Ancient Mechanical Clocks](#)
- ➔ [Pour lire plus : Time and Time Zones - Internet Time, Technical Timing, E-commerce And Time Zones, Time Zone Solutions - World, Earth, Standard, and Signifies](#)

Dès la fin du XIII^e siècle, les Européens ont commencé à construire des horloges mécaniques. Elles comportaient un mécanisme de remontage et un poids animé d'un mouvement descendant qui nécessitait de les placer en hauteur. En 1369, une horloge a été installée au château de Vincennes et l'année suivante, à la Conciergerie à Paris. Ces premières horloges étant très coûteuses et imprécises, les populations du Moyen Âge ont continué à utiliser les méthodes plus anciennes de détermination de l'heure, comme les cadrans solaires et les bougies. ■■■

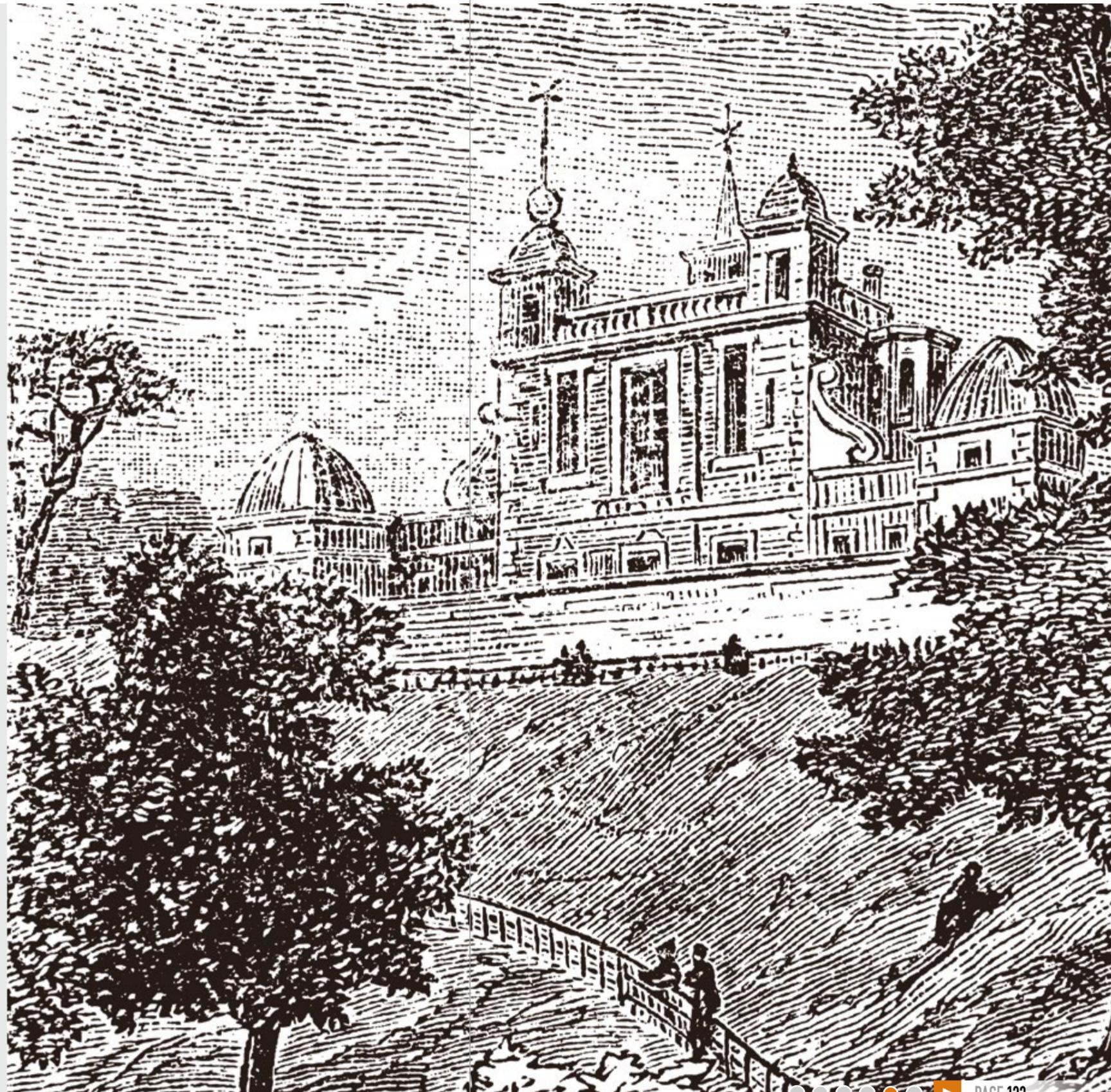


◀ LES HORLOGES MÉCANIQUES

LE TEMPS MOYEN DE GREENWICH (GMT)

LA NOTION D'HEURE LÉGALE

Le temps moyen de Greenwich (GMT) désignait à l'origine l'heure solaire moyenne à l'Observatoire royal de Greenwich à Londres, puis a été utilisé comme référence temporelle dans le monde. ■■■



Royal Observatory in Greenwich.

LES HORLOGES
MÉCANIQUES▶ LE TEMPS MOYEN DE
GREENWICH (GMT)LA NOTION
D'HEURE LÉGALE

La notion d'heure légale a été introduite en 1884 pour créer une référence temporelle dans le monde entier. Le globe a été partagé en 24 fuseaux horaires d'une largeur de 15° chacun, dont le premier était centré sur le méridien de Greenwich. Le temps moyen de Greenwich a été défini comme temps universel et l'heure légale dans chacun des fuseaux horaires successifs était décalée d'une heure par rapport au précédent. Dans certaines régions du monde, les points précis de début et de fin des fuseaux horaires peuvent varier pour des raisons politiques ou autres. ■ ■ ■



L'Observatoire royal de Greenwich.

LES HORLOGES
MÉCANIQUESLE TEMPS MOYEN DE
GREENWICH (GMT)▶ LA NOTION
D'HEURE LÉGALE



GROUPE CIBLE

FIN DU PRIMAIRE/PREMIER CYCLE
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIREQUESTION
CLÉ

Comment et pourquoi les télécommunications ont-elles progressé au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle ?

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

**Itinéraire thématique européen
Communications
Route européenne du
patrimoine industriel (ERIH)**

Le télégraphe électrique inaugura une nouvelle ère dans la communication. Au début du XIX^e siècle, plusieurs inventeurs cherchaient des moyens de transmettre des informations sur de longues distances et en temps réel par le biais de lignes à courant faible. Mais il leur fallait au préalable mieux comprendre les propriétés de l'électricité, en particulier la relation entre courant électrique et magnétisme. En 1837, les Anglais Wheatstone et Cooke brevetèrent le premier télégraphe électrique pour le trafic ferroviaire, qui comportait un cadran sur lequel étaient disposées les lettres de l'alphabet : pour transmettre un message, on dirigeait des aiguilles magnétiques vers les lettres requises. Le magnétisme induisait un courant électrique qui était transmis via plusieurs lignes et mettait en mouvement les aiguilles magnétiques d'un récepteur distant, qui reproduisait le message émis.

La même année, aux USA, le chercheur amateur Samuel Morse trouva un système qui ne nécessitait qu'une seule ligne. Les messages étaient transmis à l'aide d'un code fait d'impulsions courtes ou longues, les points et les traits. Cet alphabet télégraphique simple s'imposa rapidement, d'autant plus que Morse inventa aussi un nouvel appareil de réception qui permettait l'impression automatique du message sur une bande de papier. Un réseau télégraphique mondial fut bientôt établi sur une base similaire au code binaire – un précurseur d'internet, en quelque sorte.

Un millier de kilomètres de câbles télégraphiques, y compris sous-marins, avaient déjà été posés lorsque Guglielmo Marconi fit la première démonstration de télégraphie sans fil. Dans son appareil de 1896, des étincelles produisaient des ondes électromagnétiques qui transmettaient les sons et la parole à une assez grande distance. Puis on augmenta la portée des transmissions à l'aide d'antennes toujours plus hautes. Plus tard, on comprit comment utiliser l'influence des fréquences d'ondes sur la diffusion : au moyen d'émetteurs à ondes courtes, on pouvait communiquer avec des bateaux en haute mer, l'un des grands avantages de la télégraphie sans fil. Aujourd'hui, la radio, la télévision et le téléphone mobile fonctionnent sur le même principe.

Le potentiel commercial du téléphone ne fut pas reconnu immédiatement. En 1861, l'Allemand Philipp Reis fut le premier à parvenir à transmettre électriquement des sons et des voix, mais l'exploitation commerciale de la communication vocale n'arriva qu'avec le téléphone que le professeur de physiologie vocale et de diction Alexander Graham Bell présenta au public américain en 1876.

L'appareil se composait d'une fine membrane portant un léger stylet : lorsque l'utilisateur parlait, sa voix faisait vibrer la membrane et le stylet traçait une ligne ondulée sur une plaque de verre fumé. Il s'agissait de la représentation graphique des vibrations de la membrane et des ondes sonores dans l'air. Un deuxième dispositif à membrane était utilisé pour recevoir les signaux et reproduire la voix. Les membranes furent bientôt remplacées par des microphones à charbon et du cuivre fut utilisé pour les lignes téléphoniques. Le tournant du siècle marqua le début du formidable essor de la téléphonie, qui se poursuit aujourd'hui encore.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

« M. WATSON, VENEZ PAR ICI, J'AI BESOIN DE VOUS. »

■ Une palpitante course à l'invention

Dans les années 1870, plusieurs inventeurs, en Europe et en Amérique, pensaient qu'il était possible de transmettre la voix humaine le long d'un fil en se servant d'un courant électrique, mais comment ? Lequel concevrait le premier téléphone opérationnel ?

■ La difficulté

Un téléphone doit comporter :

- ▶ un microphone pour transformer le son de la voix en signaux électriques ;
- ▶ un moyen d'envoyer des signaux électriques par le biais de longs câbles ;
- ▶ un haut-parleur pour transformer le signal en son audible par l'interlocuteur.

■ Des inventions ici et là

Des inventeurs du monde entier travaillaient sur les différentes parties du téléphone. En Allemagne, Philipp Reis construisit un système comportant un circuit rattaché d'un côté à une simple aiguille à tricoter qui, en vibrant, servait de récepteur. Cet appareil ne pouvait transmettre que des notes de musique et non la parole mais le principe a été repris par d'autres.

■ Le vainqueur

Il fallait que quelqu'un réunisse toutes les idées pour fabriquer un téléphone qui fonctionne.

Alexander Graham Bell était un enseignant écossais qui travaillait en Amérique. En 1876, il utilisa sa nouvelle invention pour appeler son assistant Thomas Watson : « M. Watson, venez par ici, j'ai besoin de vous ». À l'autre bout du couloir, Watson entendit ces mots dans le combiné. Il courut rejoindre Bell, faisant tomber le récepteur dans la précipitation. Ce fut le premier appel téléphonique au monde.

Une lettre d'Alexander Bell

■ Vous êtes Alexander Graham Bell et vous venez de découvrir que votre téléphone fonctionne. Écrivez une lettre à l'un de vos amis proches pour lui parler de votre nouvelle invention. Vous trouverez ci-dessous quelques phrases d'accroche pour vous aider à démarrer.

■ Essayez d'inclure quelques-uns des éléments suivants :

- ▶ ce qu'est votre téléphone et ce qu'il fait ;
- ▶ vos espoirs quant à l'avenir du téléphone ;
- ▶ l'importance que revêt cette invention à vos yeux ;
- ▶ les sentiments que vous inspire cette découverte.

Boston, Massachusetts, États-Unis

11 mars 1876

Mon cher ...

J'ai fait une fabuleuse découverte !

.....
.....

Peut-être qu'un jour,

.....
.....
.....

Bien à vous, votre ...

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 2

LE DÉVELOPPEMENT DU RÉSEAU FERRÉ

Le développement du réseau ferré est étroitement lié à l'invention et à l'essor du télégraphe. Les systèmes télégraphiques se sont multipliés le long des voies pour contrôler la signalisation ferroviaire et transmettre des messages. Avec le développement, en parallèle, des réseaux téléphoniques, il est devenu possible de communiquer sur de longues distances, ce qui a eu des conséquences majeures sur la société, la vie économique et la croissance des villes industrielles.

Les industries ont eu davantage de clients, la demande de produits et services de première qualité s'est accrue et de plus en plus de sociétés se sont créées. Cette augmentation de l'activité a nécessité d'améliorer les systèmes de communication. Pour réussir, il fallait avoir l'information à portée de main.

Imaginez que vous êtes un entrepreneur dans les années 1890. Vous voyez le potentiel commercial des nouveaux moyens de communication et souhaitez créer une nouvelle entreprise. Mais vous avez besoin d'un appui financier et devez convaincre des bailleurs de fonds de vous prêter de l'argent. Or, ces derniers ne comprennent pas les nouveaux systèmes ni ne voient leur utilité. Ils acceptent de vous rencontrer afin d'en discuter.

Préparez une présentation convaincante pour les bailleurs de fonds. Expliquez brièvement le fonctionnement de chacun des systèmes et les nouvelles possibilités qu'ils offrent.

(Adapté de: Industrialisation and communication, Learning resources, Connected Earth, BT)

RESSOURCES INTERNET

→ [Connected Earth – How communication shapes the world](#)

Videos disponibles sur Connected Earth :

→ [Le télégraphe - dans le bureau de poste](#)

Le télégraphe électrique a révolutionné la communication dans le monde. Ce podcast, produit avec le Amberley Museum and Heritage Centre, décrit ce qui se passait dans le bureau de poste lorsque quelqu'un souhaitait envoyer un télégramme.

→ [L'envoi d'un télégramme - dans la salle de télégraphie](#)

Le télégraphe électrique a révolutionné la communication dans le monde. Ce podcast, produit avec le Amberley Museum and Heritage Centre, décrit comment se déroulait, dans la salle de télégraphie, l'envoi d'un message par téléimprimeur et la réception d'un télégramme.

→ [Histoire du télégraphe](#)

Le télégraphe électrique a révolutionné la communication dans le monde. Ce podcast, produit avec le Amberley Museum and Heritage Centre, présente le développement du télégraphe au XIX^e siècle.

→ [Histoire des cabines téléphoniques publiques et de leur utilisation.](#)

Lorsque les premières cabines téléphoniques publiques ont été mises en service au début des années 1880, la plupart des gens n'avaient jamais vu et encore moins utilisé un téléphone de leur vie. Ce podcast, réalisé avec le musée d'Avoncroft qui expose la collection nationale britannique de cabines téléphoniques, présente l'histoire de cette icône des rues.

LA COMMUNICATION SANS FIL

« Jeune homme, ce que vous avez fait est exceptionnel » : c'est ainsi que William Henry Preece, ingénieur en chef des services postaux britanniques, félicita en 1896 Guglielmo Marconi qui était parvenu à envoyer un signal du bâtiment général de la poste à un autre bâtiment situé à 1,6 km. Nous devons à Marconi, né à Bologne en 1874, l'une des plus extraordinaires découvertes scientifiques des temps modernes : la communication sans fil, c'est à dire l'envoi de signaux télégraphiques à distance sans connexion aucune. Il n'avait pas encore vingt ans lorsqu'il installa son laboratoire d'expérimentation dans la chambre dite « du ver à soie » dans le grenier de la « Villa Griffone », demeure familiale située à Pontecchio près de Bologne (une ancienne magnanerie). En 1894, il entama un travail de fourmi pour reproduire les systèmes exploitant des ondes électromagnétiques déjà testés par d'autres scientifiques. Il entreprit également d'améliorer les performances des équipements existants et créa, selon ses propres termes, un « nouveau dispositif » qui permettait d'accroître la portée d'une communication indépendamment des obstacles rencontrés – pour lui, la colline Celestini, située à près d'un kilomètre de la « Villa Griffone ».

Un jour de l'été 1895, l'expérimentation se déroulait selon un schéma bien rôdé quand il est apparu que la procédure habituelle permettant de confirmer l'envoi et la bonne réception du signal (agiter un mouchoir) ne pouvait être utilisée, les deux points n'étant plus visibles l'un de l'autre. Elle fut remplacée par le tir d'un coup de fusil, qui marqua en quelque sorte la naissance de la radio et de toutes ses applications ultérieures dans le domaine de la physique, de l'ingénierie, de la médecine et des équipements médicaux pour le traitement de diverses pathologies.

Toutes les réalisations de Marconi sont le fruit de recherches expérimentales menées avec obstination et sans relâche, ainsi que d'une volonté de faire profiter ses concitoyens de ses inventions, et notamment de mettre la radiotélégraphie à la disposition de toute personne ayant besoin de secours (G. C. Corazza). Rappelons que les plus de huit cents rescapés du tragique naufrage du Titanic en 1912 doivent leur survie à la station radiotélégraphique installée à bord, d'où le signal SOS a été émis (G. Maioli). Le scientifique expliqua, dans un entretien accordé en 1897 : « ma découverte n'est pas le fruit de longues heures de méditation, mais d'expériences ». Il n'avait pas de formation universitaire et c'est probablement l'une des raisons pour lesquelles les milieux scientifiques et culturels de la fin du XIX^e siècle à Bologne n'accordèrent aucun intérêt à ses travaux.



Guglielmo Marconi.

D'autres expériences et découvertes majeures ont suivi ce jour historique et permis au scientifique de Bologne, prix Nobel de physique en 1909, de montrer tout son talent d'inventeur et de chercheur : la première communication entre Poldhu en Cornouailles et Saint Jean de Terre Neuve, les transmissions directes entre l'Italie et l'Afrique orientale (1910), la connexion par radiotélégraphie et radiotéléphone entre Londres et les colonies britanniques (1924), ou encore la mise en route du système d'éclairage de l'Exposition universelle à Sydney (Australie) par la transmission d'un signal radio depuis le yacht Electra, qui mouillait dans le port de Gênes. ■ ■ ■



NOTRE PATRIMOINE INDUSTRIEL

” Dans la plupart des pays européens, le passé industriel - dont il reste aujourd'hui des bâtiments et des réseaux de transport, mais aussi des archives, des témoignages et de nombreux objets et œuvres d'art - est de plus en plus reconnu comme une partie importante du patrimoine historique, au même titre que d'autres grandes périodes de l'histoire. La protection et la mise en valeur de ce patrimoine permettent à la fois d'améliorer nos connaissances historiques et de présenter les moments clés de l'histoire sous un angle différent.

MUSÉES, MONUMENTS ARCHÉOLOGIQUES INDUSTRIELS ET MÉDIAS

John Hamer

Consultant en éducation, Royaume-Uni

Dans le cadre de la Journée européenne du tourisme qui a eu lieu le 26 septembre 2011, une conférence s'est tenue à Bruxelles sur le thème « Patrimoine industriel : diversifier l'offre touristique européenne ». Les participants ont discuté du rôle clé que le patrimoine industriel européen pourrait jouer dans le développement durable du tourisme dans une région, par la création de nouveaux emplois et la préservation des vestiges d'une partie importante de l'histoire de l'Europe.

■ En mai 2011, les associations européennes du patrimoine industriel ont publié une communication dans laquelle elles ont appelé :

[...] le Conseil de l'Europe, l'Union européenne, les États membres, et les organismes internationaux concernés par l'étude, la conservation et la mise en valeur du patrimoine industriel :

- ▶ à lancer une vaste campagne pour sensibiliser le grand public, les autorités et instances publiques, ainsi que les organismes non gouvernementaux, à l'urgence et à la nécessité de sauvegarder le patrimoine industriel et technique de l'Europe, et de lui accorder la place qu'il mérite eu égard à sa valeur historique et scientifique et à son importance au plan culturel pour la compréhension de l'évolution sociale et économique de nos pays.

Elles ont proposé :

- ▶ le lancement d'une campagne pour une Année européenne du patrimoine industriel et technique.



■ Peut-être en réponse à cet appel, une proposition de résolution sur l'avenir du patrimoine industriel européen (La destruction ou la restauration du patrimoine industriel) a été présentée fin juin 2011 pour examen par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.

- ▶ *Le patrimoine culturel de l'Europe présente des caractéristiques spécifiques qui le distinguent par rapport aux autres régions du monde.*
- ▶ *L'industrialisation, qui a commencé au XIX^e siècle et qui a eu une grande influence sur la région au début du XX^e a transformé les modes de vie en Europe et, au-delà, dans le reste du monde. Un environnement industriel a été bâti en Europe, composé de grands complexes comprenant des espaces de vie, avec toutes les constructions correspondantes, ce qui a bouleversé l'environnement de fond en comble.*
- ▶ *Qu'arrive-t-il maintenant à ces environnements, zones et bâtiments ? Dans certaines régions, ils ont été transformés avec bonheur en patrimoine culturel protégé et des capitaux ont été investis pour modifier l'image de ce type d'environnement. À cet égard, on peut voir des bonnes pratiques de restauration du patrimoine industriel en Allemagne, en Autriche, en Belgique, aux Pays-Bas et en Pologne. Les investissements nécessaires ont été encouragés en sensibilisant l'opinion à l'idée que le patrimoine industriel permet de préserver l'identité d'une époque ou d'un mode de vie qui a laissé son empreinte sur l'environnement et le paysage quand il est apparu.*
- ▶ *Étant donné ce qui précède, l'Assemblée parlementaire devrait consacrer une attention particulière aux nouveaux exemples de patrimoine industriel identifiable à qui il importe de donner un nouveau contenu et de nouvelles formes d'existence. Cependant, il ne faut pas oublier l'environnement naturel et la nécessité d'inscrire les constructions industrielles dans cet environnement, bien qu'elles aient fait leur temps, et rappeler le rôle essentiel des investisseurs, qui souhaitent de plus en plus investir dans ce domaine. Tous les projets de rénovation doivent s'attacher à expliquer pourquoi investir et en quoi le patrimoine industriel est si important qu'il devrait être inscrit sur la liste du patrimoine mondial de l'UNESCO.*

■ Cette initiative s'inscrit dans la continuité de l'engagement de longue date du Conseil de l'Europe en faveur du patrimoine culturel.

■ Jusque dans les années 1970, le patrimoine industriel n'était pas jugé intéressant. Seuls les produits de la « haute culture » – beaux-arts, musique ou littérature – faisaient partie de la « culture », qui n'englobait pas les expressions du monde industrialisé et de la technologie, surtout celles qui ne dataient que des XIX^e et XX^e siècles. Au contraire d'un château, d'un palais, d'une église ou d'une mairie, un haut fourneau ou un laminoir n'étaient jamais considérés comme une composante de la culture d'un pays, mais tout au plus comme un produit de la civilisation.

Puis, quasiment du jour au lendemain, des territoires desquels la culture semblait avoir été absente pendant longtemps, ont été vus comme des dispensateurs d'éléments remarquables d'un type particulier de « culture » matérielle : les objets du patrimoine industriel (usines, fonderies, mines de charbon) et leurs infrastructures (logements, chemins de fer, canaux).

■ Pour reprendre les mots de Neil Cossons à une conférence du Comité international pour la conservation du patrimoine industriel :

- ▶ *«L'archéologie industrielle a intéressé des gens qui, peut-être pour la première fois, ont pu voir leur propre histoire et les lieux qui représentaient leur vie et leurs valeurs, pris en compte pour l'avenir. De ce point de vue, la conservation archéologique industrielle était novatrice si ce n'est inédite».*

■ De plus en plus, on considérait que :

- ▶ les origines et l'évolution ultérieure de l'industrialisation méritaient une reconnaissance ;
- ▶ ses vestiges matériels étaient un domaine d'étude légitime et intéressant ;
- ▶ certains de ces vestiges étaient suffisamment emblématiques d'un passé vivant et essentiel pour être conservés ;
- ▶ les générations futures pourraient ainsi mieux comprendre ce passé et s'en inspirer.

■ Cela étant, bien que l'usage des termes « patrimoine culturel » et « archéologie industrielle » se soit vite répandu, cela ne fait que huit ou neuf ans qu'ils ont été définis et adoptés officiellement par le Conseil international des monuments et des sites de l'UNESCO (ICOMOS).

■ L'avancée la plus importante sur le plan de la reconnaissance internationale du sujet a sans doute été l'inscription de sites industriels au patrimoine mondial. En novembre 2011, la gorge d'Ironbridge a fêté le 25^e anniversaire de sa désignation en tant que bien du patrimoine mondial. Il est à noter que la ville demandait la reconnaissance d'un vaste paysage industriel plutôt que d'un site unique. Cette approche consistant à mettre en avant des territoires a été maintenue au Royaume-Uni.

■ Preuves du dynamisme du monde du patrimoine industriel :

■ Il y a plusieurs organismes internationaux et paneuropéens, dont :

- ▶ Le Comité international pour la conservation du patrimoine industriel (TICCIH).
- ▶ E-FAITH.
- ▶ La Route européenne du patrimoine industriel (ERIH), réseau d'information touristique sur le patrimoine industriel en Europe. ▶▶▶

La préservation du patrimoine industriel pose néanmoins un certain nombre de difficultés :

Les générations futures s'y intéresseront-elles ? Citons à nouveau Cossons :

- ▶ «Aujourd'hui, on ne fait pas grand cas de ces considérations. Les arguments avancés jusqu'ici ne sont plus acceptés comme une évidence. Dans l'ancien monde industriel, la conscience de l'importance des changements sociaux et économiques apportés par l'industrialisation, mais aussi la connaissance et l'expérience directes de l'industrie et de tout ce qu'elle représentait, se perdent un peu plus à chaque changement de génération ; la notion de travail au sens industriel du terme est de moins en moins connue du public. Et avec elle disparaît inévitablement la puissante mémoire collective de ces communautés industrielles.
- ▶ [...] Il nous faut à présent penser l'avenir de ce passé si particulier en nous plaçant du point de vue d'un nouveau public, auquel le passé industriel et tout ce qu'il représente semblera aussi distant, aussi étranger, aussi incompréhensible voire aussi anachronique que les vestiges des cités antiques d'Athènes ou de Rome.
- ▶ [...] L'ère industrielle appartient au passé, soit. Mais que voulons-nous qu'il en reste ? Les vestiges et les souvenirs ont-ils une importance, et si oui pour qui ? Y-a-t-il une histoire que nous souhaitons préserver, dont les générations futures pourraient tirer des enseignements et un sens ? Ou pouvons-nous y renoncer, soulagés à vrai dire que le problème disparaisse petit à petit de lui-même ? Cela était-il trop lourd à gérer et cette perte serait-elle réellement sans conséquences ? Tenons-nous vraiment à reléguer aux oubliettes, sciemment et même avec enthousiasme, ce chapitre de l'histoire ?¹»

Très logiquement, Cossons a conclu que cette dernière option n'était pas la bonne. Il a proposé trois principes pour l'avenir du patrimoine industriel :

- ▶ Mettre l'accent sur des paysages plutôt que sur des sites ou bâtiments. Le public attache de la valeur aux territoires.
- ▶ La conservation éclairée : raccorder les voix du passé aux besoins d'aujourd'hui et de demain.
- ▶ La réutilisation adaptative.

Les principes rejoignent ceux proposés par d'autres auteurs comme Dietrich Soyez dans ses écrits relatifs au patrimoine industriel des anciennes régions industrialisées².

¹ Neil Cossons, *Prospects, perceptions and the public*, op. cit.

² *Virtual Geography Textbook (VGT) on Canada and Germany*, Module 2: Selected Aspects of German Historical and Cultural Geographic Landscapes, Alfred Pletsch et Grant Head, chapitre 9

La reconnaissance de la culture industrielle poursuit quatre grands objectifs :

- ▶ faire mieux comprendre l'histoire (industrielle, sociale et économique) en utilisant le site original et en créant ainsi des points d'intérêt pour les touristes ;
- ▶ revaloriser les symboles de l'industrialisation pour renforcer les identités locales et régionales ainsi que les fonctions centrales ;
- ▶ améliorer l'image d'une région dans l'espoir de doper l'économie grâce à une attractivité plus grande ;
- ▶ trouver de nouveaux usages ou d'autres usages pour d'anciens objets industriels.



Hengelo, Twents Techniekmuseum Heim - Pays-Bas

**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION****QUESTION
CLÉ**

Que faire des anciens sites et bâtiments industriels ?

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES****LE PROBLÈME SELON
ENGLISH HERITAGE****Réutilisation et revitalisation**

Une grande partie du patrimoine historique britannique est menacée de ruine ou de destruction. La recherche d'autres usages pour les sites industriels inexploités est l'un des meilleurs moyens de les pérenniser : ils peuvent être le pivot de la revitalisation d'un territoire et renforcer au sein de la population un sentiment d'appartenance. Leur réutilisation peut générer des économies car ils sont souvent construits dans des matériaux robustes et de bonne qualité. Mais ils posent également des difficultés aux planificateurs et promoteurs, car ils peuvent enlaidir le paysage ou être potentiellement dangereux. Bien souvent, leur conception pour un processus bien particulier rend leur adaptation délicate. Enfin, le coût d'acquisition, de restauration, de fonctionnement et de maintenance d'un site industriel peut être prohibitif.

**QUELQUES OPTIONS
POSSIBLES**Préservation
Conservation

Restauration

« Disneyfi-
cation »

Adaptation

Destruction

**SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**

■ L'exemple ci-après illustre le type d'activités qui pourront être entreprises avec des élèves de l'enseignement secondaire. Il est tiré de l'une des mallettes pédagogiques produites par *English Heritage*.

EXERCICE**MALLETTE PÉDAGOGIQUE ENGLISH HERITAGE****Débat : pourquoi préserver les sites industriels ?**

■ Présentez le contexte avant de démarrer. *English Heritage* est un organisme qui donne des conseils et des orientations sur le devenir des sites industriels. Il invite les étudiants, riverains, propriétaires, promoteurs, associations, universitaires, professionnels et politiques à participer à la réflexion sur l'avenir du patrimoine industriel. Organisez un débat avec l'ensemble de la classe (ou en groupes) et répondez aux questions suivantes pour vous aider à prendre une décision motivée sur l'opportunité de préserver un site industriel donné.

Les questions suivantes pourront être posées à votre groupe :

- ▶ S'agit-il d'un site important dans l'histoire de l'industrie et de la technologie ?
- ▶ Est-il lié à un inventeur, un ingénieur ou un industriel connu ?
- ▶ Est-ce un exemple bien préservé ou typique d'une industrie locale, présentant une valeur ou un intérêt éducatif ou architectural ?
- ▶ Est-ce une composante à part entière du paysage et du caractère local, susceptible d'être adaptée à de nouveaux usages ?
- ▶ Est-ce un élément attractif du paysage, doté d'un potentiel touristique ?
- ▶ Quel pourrait être l'usage futur du bâtiment ? Ces 30 dernières années, les promoteurs ont transformé d'anciens sites industriels en espaces résidentiels, commerces, pépinières d'entreprises et ateliers, hôtels, restaurants, brasseries et autres lieux de loisirs.

ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE ET DISPOSITIFS D'ÉVALUATION

■ Si vous avez déjà étudié les sites industriels de votre territoire, utilisez les informations recueillies pour alimenter le débat. Vous pouvez également vous servir des liens suivants pour étayer votre argumentation. Ils donnent des informations complémentaires sur la réutilisation de bâtiments industriels et quelques exemples de projets de conservation en cours :

- ➔ [Industrial heritage at Risk](#)
- ➔ [Ditherington mill](#)
- ➔ [Snape maltings](#)

■ Vous pouvez ensuite engager le débat, en divisant éventuellement la classe en deux groupes, pour et contre la préservation, selon les recherches effectuées par les élèves. Il sera possible de présenter les conclusions du débat sous forme d'un article de magazine ou de demander aux élèves de voter pour la solution de leur choix en comptabilisant les voix à l'aide de la fonction correspondante d'un tableau blanc interactif.

ÉTUDE DE CAS : LE GAZOMÈTRE D'OBERHAUSEN

■ Du haut de ses 117,5 m, le gazomètre d'Oberhausen est devenu un symbole de l'histoire industrielle de la Ruhr, un repère incontournable de la ville d'Oberhausen et un cadre unique pour tous types d'événements. C'est sur l'ancien site de la Gutehoffnungshütte (GHH) qu'a été érigée la « Neue Mitte Oberhausen », un centre commercial et de loisirs et lieu d'accueil de diverses manifestations culturelles et commerciales.



■ Le gazomètre d'Oberhausen a été construit entre 1927 et 1929 pour stocker du gaz pour un haut fourneau puis une cokerie. D'une capacité de 350 000 m³, c'est le plus grand gazomètre à plaque circulaire d'Europe. Son exploitation a cessé avec la fermeture des sites industriels voisins en 1988 et il est devenu aux yeux du public un symbole démesuré du déclin industriel de la région.

■ Un débat passionné a alors agité la ville d'Oberhausen : fallait-il conserver ou démolir le gazomètre ? En 1992, le conseil municipal a décidé de le convertir en hall d'exposition dans le cadre d'un projet pour l'IBA Emscher-Park. En modifiant le disque de pression, plusieurs niveaux d'exposition ont été créés dans l'espace intérieur. Un ascenseur en verre mène à des plateformes panoramiques situées sous et sur le toit, à 110 m de haut. On peut également accéder au toit par un ascenseur et un escalier extérieur, qui avec ses 114,9 m et ses 616 marches, est un des plus longs escaliers industriels du monde.

■ Depuis 1994, le gazomètre accueille des expositions, concerts, spectacles et salons professionnels. Son espace d'exposition a acquis une renommée internationale avec l'exposition d'ouverture « Tout feu, tout flamme » sur l'histoire de la Ruhr (1994-1995), l'une des expositions historiques ayant connu le plus de succès en Allemagne depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Pour la finale de l'IBA en 1999, Christo et Jeanne-Claude y ont installé 'The Wall', un mur de fûts industriels de 26 m de haut qui jouait avec les perspectives, donnant un axe à l'immense espace intérieur. Depuis 2006, dans l'espace supérieur, les visiteurs peuvent profiter de l'installation son et lumière permanente 'Licht Himmel' de l'artiste berlinoise Christina Kubisch.

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [Approaches to regenerating industrial heritage sites, Tehmina Goskar](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ [Consequences of the Industrial Revolution on Europe by Andrea Rihter](#)
- ➔ [Le patrimoine industriel : de l'histoire de l'Europe à la construction européenne, Jean-Louis Delaet](#)


**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION**
**QUESTION
CLÉ**

Permettre aux jeunes d'étudier, de comprendre et de prendre soin de leur patrimoine industriel.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

La Route européenne du patrimoine industriel (ERIH) est le réseau d'information touristique sur le patrimoine industriel de l'Europe :

il propose actuellement plus de 850 sites dans 32 pays, dont 77 points d'ancrage. 13 Itinéraires régionaux permettent de découvrir plus en détail l'histoire industrielle des divers territoires. Chaque site est rattaché à l'un des 10 Itinéraires thématiques européens qui montrent la diversité de l'histoire industrielle en Europe et ses origines communes.

➔ www.erih.net

Les points d'ancrage, sites majeurs du patrimoine industriel européen

Ce sont les monuments industriels remarquables des berceaux de la révolution industrielle (Royaume-Uni, Belgique, Pays-Bas, Luxembourg et Allemagne) ; ils illustrent à eux seuls toute l'histoire industrielle du continent et forment le cœur de la route.

Les Itinéraires régionaux

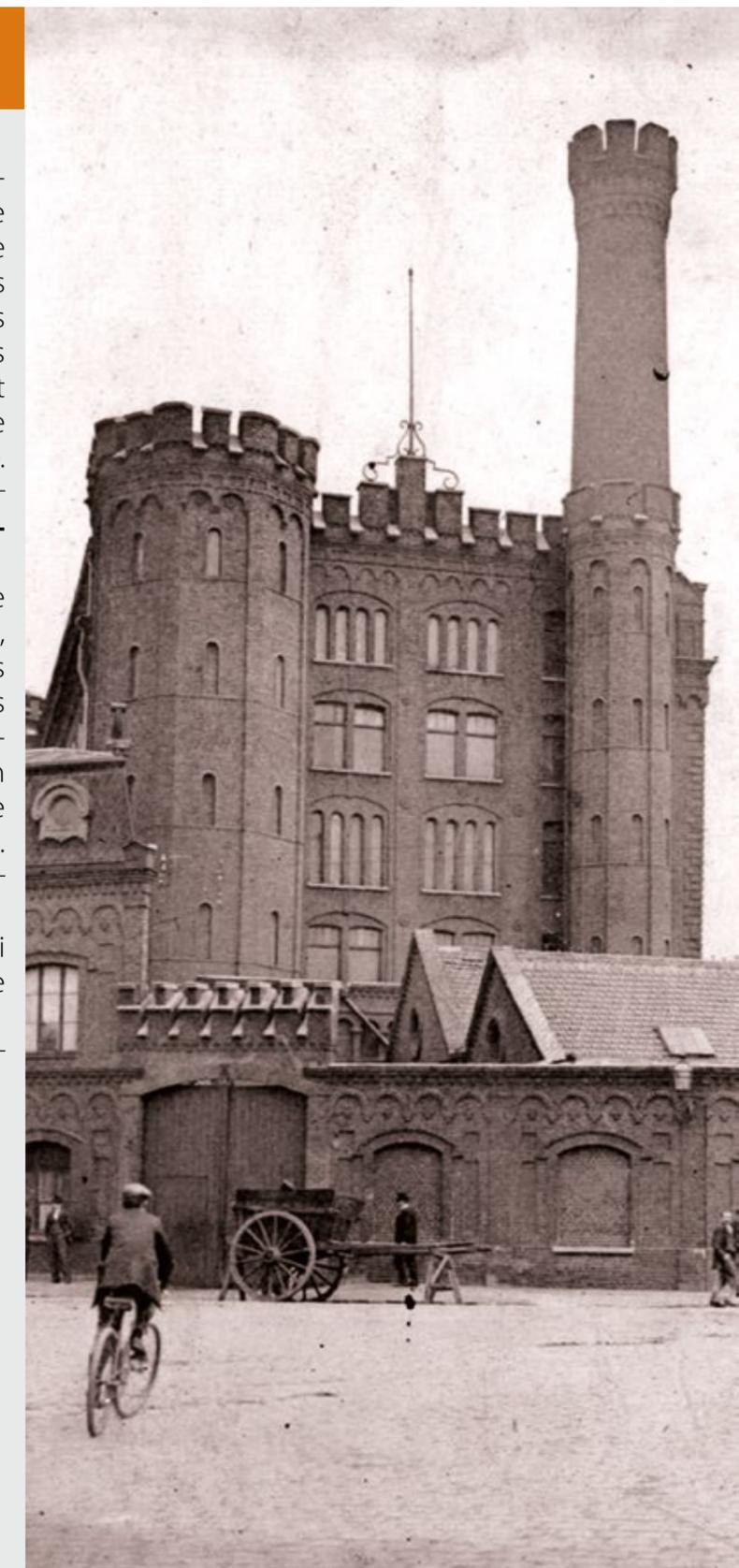
Chaque région a ses propres spécialités. Ce qui vaut pour l'art culinaire s'applique aussi à la culture industrielle européenne, dont la force réside dans la réunion de diverses traditions sous une même bannière. Les itinéraires régionaux relient des territoires et des sites qui ont laissé leur empreinte dans l'histoire industrielle de l'Europe.

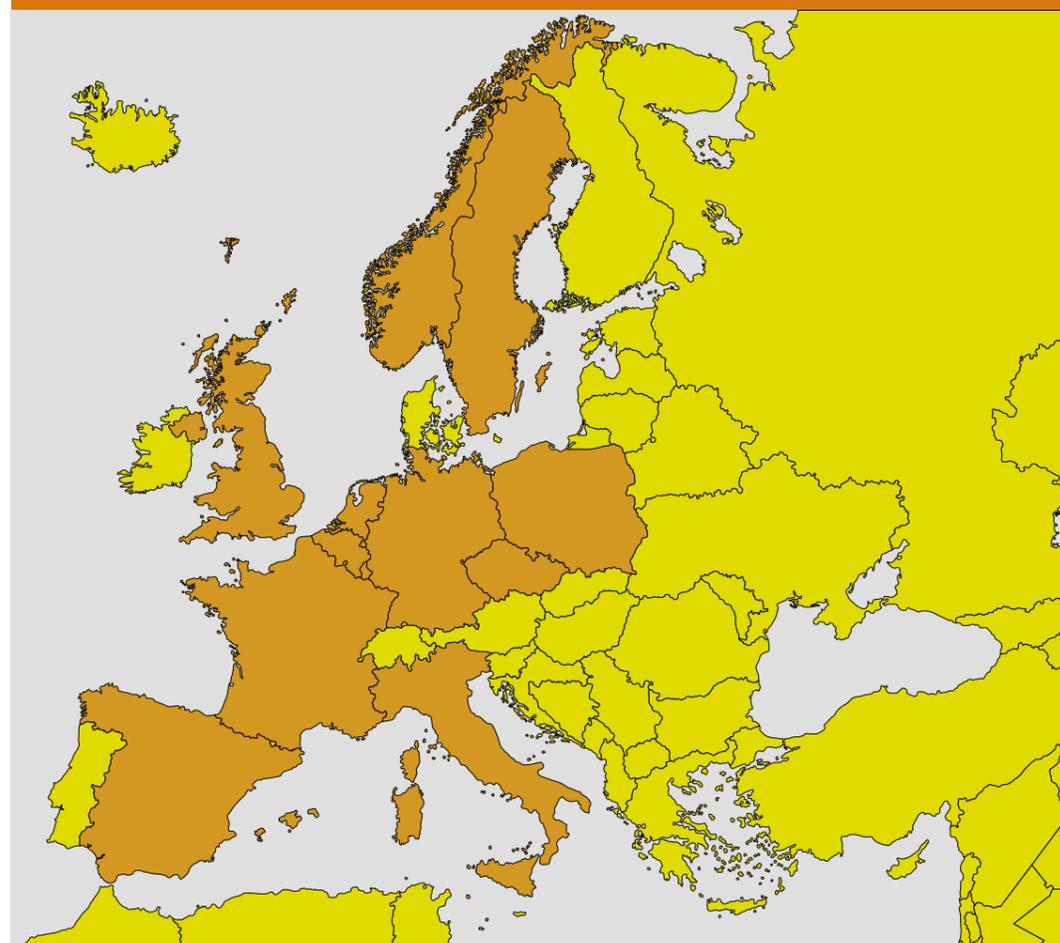
Les Itinéraires thématiques européens

Axés sur des aspects particuliers de l'histoire de l'industrie européenne, ces itinéraires dessinent à travers toute l'Europe les jonctions possibles entre des monuments industriels radicalement différents, offrant ainsi un schéma des racines communes de la culture industrielle européenne.

Biographies

Sélection des personnalités qui ont marqué l'histoire industrielle de l'Europe.



ENSEIGNEMENT, APPRENTISSAGE
ET DISPOSITIFS D'ÉVALUATIONLES POINTS D'ANCRAGE,
SITES MAJEURS
DU PATRIMOINE CULTUREL EUROPÉEN

Comme leur nom l'indique, les points d'ancrage sont des sites bien implantés qui illustrent toute l'histoire industrielle européenne. Ce sont aussi des pôles d'attractivité touristique qui invitent les visiteurs de tous âges à découvrir le patrimoine industriel local, qu'ils font revivre par le biais d'animations et de visites guidées, de présentations interactives et d'autres événements spéciaux. Ils constituent également le point de départ de nombreux itinéraires régionaux.



Usines sidérurgiques à Belval (Luxembourg).

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ▶ **Connecting Europe's Industrial Heritage**
Peter Backes, chef de projet, site du patrimoine mondial Usine sidérurgique de Völklingen



RETOUR AU TEXTE

Analphabétisme

Incapacité à lire et à écrire

Analphabétisme en Europe vers 1850

(le pourcentage approximatif d'adultes analphabètes est donné lorsqu'il est connu)

Moins de 30%	Entre 30 et 50%	Plus de 50%
Danemark	Autriche 40-45%	Bulgarie
Allemagne	Belgique 45-50%	Grèce
Prusse 20%	Angleterre 30-33%	Hongrie
Pays-Bas	France 40-45%	Italie 75-80%
Ecosse 20%		Portugal
Suède 10%		Roumanie
Suisse		Russie 90-95%
		Serbie
		Espagne 75%

Anarcho-syndicalisme

L'anarcho-syndicalisme est une branche de l'anarchisme qui voit le syndicalisme industriel révolutionnaire comme un moyen idéal pour les classes dominées d'une société capitaliste de reprendre le contrôle de leur destin. Pour ses adhérents, il représente un puissant instrument de transformation sociale révolutionnaire. Il associe la défense générale des droits et intérêts des travailleurs et les stratégies à plus long terme visant à faire acquiescer à ces derniers une conscience de classe et la capacité d'activité autonome nécessaire pour atteindre l'objectif de remplacer le capitalisme et l'État par une société nouvelle pratiquant l'autogestion démocratique. (NdT : le français est la traduction de la version anglaise adaptée de Wikipédia)

Ancien régime

Le système aristocratique, social et politique qui existait en France, du XV^e au XVIII^e siècle environ.

Apprentissage

Boulangier du Moyen Âge avec son apprenti. Bibliothèque Bodleian, Oxford (Wikipédia)



Compagnons allemands en costume traditionnel durant leur compagnonnage (Wikipédia)

L'apprentissage est le processus par lequel un jeune acquiert, sous la supervision d'un maître, les compétences nécessaires pour exercer une profession ou un métier ou maîtriser un art ou un artisanat. Du Moyen Âge à la révolution industrielle, les jeunes commençaient leur apprentissage dès l'âge de 12 ou 13 ans. Ils passaient plusieurs années au service de leur maître ; en contrepartie, ils étaient nourris, vêtus, logés et formés mais ne recevaient pas de salaire, hormis quelquefois une indemnité de fin de contrat. À l'issue de l'apprentissage, ils passaient compagnons et pouvaient acquiescer le statut de maître en réalisant un ouvrage appelé « chef-d'œuvre ». L'apprentissage a subi un déclin avec le développement du factory system (système usinier) durant la révolution industrielle. Là où il a été conservé, le système a évolué : l'apprenti recevait un salaire au lieu des avantages précités, et son statut lui accordait davantage de libertés. Dans la pratique, une bonne partie de la main d'œuvre des ateliers et fabriques se composait d'« apprentis pauvres » : c'étaient souvent des enfants de moins de 10 ans ou des orphelins que les services de l'assistance publique envoyaient travailler à l'usine, la plupart du temps bien loin de chez eux. En 1800, quelque 20 000 apprentis étaient employés dans les manufactures de coton de Grande-Bretagne. La décennie suivante, un cinquième des ouvriers de l'industrie du coton étaient des enfants de moins de 13 ans.

**Arkwright, Sir Richard**

Né en 1732 et mort en 1792, Sir Richard Arkwright est considéré par beaucoup comme le père du système industriel britannique. Il fit fortune en brevetant sa machine à filer en 1769 et en construisant en 1771 à Cromford une grande filature hydraulique, dont on peut dire qu'il s'agit de la première usine au monde.

**Masson Mills à Matlock Bath, près de Cromford, Derbyshire.**

Cette fabrique a été construite par Arkwright en 1783-1784 à la périphérie de Cromford dans un style architectural élégant avec une avancée centrale à petites fenêtres en demi-lune entourées de fenêtres palladiennes. Sur le toit de cette partie du bâtiment, un clocheton servait à appeler les ouvriers au travail. (Texte et photographie **Malcolm Dick**)

**Bourgeoisie**

Le terme « bourgeoisie » désigne la catégorie aisée de la classe moyenne qui a fait son apparition à la toute fin du Moyen Âge. Depuis la fin du XVIII^e siècle, il fait référence à une classe sociale « qui détient le capital et la culture correspondante ». Les qualificatifs « bourgeois » et « bourgeoise » définissent donc culturellement l'homme ou la femme qui appartiennent à la classe sociale la plus riche d'une société. Dans la philosophie marxiste, la bourgeoisie est la classe sociale détentrice des moyens de production, préoccupée par la valeur de ses biens et soucieuse de préserver son capital pour conserver sa suprématie économique au sein de la société. (NdT : le français est la traduction de la version anglaise adaptée de Wikipédia)

**Foulon/foulage**

Foulon, illustration tirée du Theatrum Machinarum Novum de Georg Andreas Böckler, 1661 (Wikipédia)

Le foulage est une étape du processus de fabrication des tissus de laine qui consiste à nettoyer l'étoffe pour en éliminer les graisses, la saleté et d'autres impuretés, et l'épaissir. Celui qui effectue ce travail est appelé fouleur. À partir du Moyen-Âge, le foulage s'effectuait souvent dans un moulin à eau, appelé (moulin à) foulon.


RETOUR AU TEXTE

Tissage à la main


The Industrious and the Lazy Apprentice Handloom weaving, tiré d'une série d'illustrations de Hogarth sur les vertus du travail, 1747 (Wikipédia)

Le métier à tisser manuel a été créé il y a près de 2 000 ans. Le tissage consiste à entrecroiser deux ensembles de fils, la chaîne et la trame : pour faire du tissu, les fils de trame sont passés perpendiculairement aux fils de chaîne, placés dans la machine à tisser dans le sens de la longueur. Dans son ouvrage *History of Cotton Manufacture* (1823), Richard Guest explique : « les fils de chaîne sont tendus entre deux montants distants d'environ 1m50. Au centre se trouve un ensemble de fils (les lisses) munis de boucles par lesquelles passent les fils de chaîne et qui servent à séparer les fils pairs des fils impairs. Deux marches (pédales) permettent de soulever l'une ou l'autre moitié des lisses et la nappe de fils de chaîne correspondante. Puis, au moyen d'une navette lancée de la main droite et rattrapée de l'autre côté de la main gauche, le fil de trame est passé dans l'espace ainsi réalisé entre les deux nappes ». La technique est restée inchangée pendant des centaines d'années jusqu'à ce que John Kay invente la navette volante qui était jetée d'une seule main et assurait l'insertion du fil de trame dans les deux sens par un mouvement de va-et-vient. En plus de multiplier la vitesse de tissage par deux, ce procédé permettait à un seul tisserand de tisser des étoffes de toutes les largeurs. La réalisation de grandes pièces ne nécessitait plus, comme auparavant, que deux hommes travaillent sur un même métier. (Tiré de Spartacus Educational <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/TEXweaving.htm>)


Mule-jenny


Mule-jenny, illustration dans *The History of Cotton Manufacture* d'Edward Baines, 1835 (Wikipédia)

La mule-jenny est une machine à filer à broches multiples inventée par Samuel Crompton (1779), qui a rendu possible la fabrication à grande échelle de fil de grande qualité pour l'industrie textile. Elle permettait à un même opérateur d'actionner simultanément plus de 1 000 broches et de filer aussi bien du fil de titre fin que du fil de gros titre. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/560167/spinning-mule> L'illustration montre des rattacheurs et nettoyeurs au travail.


Rattacheurs

Parmi les enfants employés dans les usines textiles, les plus jeunes travaillaient généralement comme nettoyeurs ou rattacheurs chargés de renouer les fils cassés en se penchant au dessus des machines. Un observateur a noté à ce sujet : « le travail des enfants consiste dans bien des cas à aller rattacher les fils qui se brisent : il y en a tant qu'ils doivent faire très attention, d'autant plus qu'ils n'ont le temps d'intervenir que pendant que la partie mobile du métier s'écarte de la partie fixe ». (Tiré de Spartacus Educational <http://www.spartacus.schoolnet.co.uk/TEXweaving.htm>)


Prolétariat, prolétarisation

Le prolétariat désigne une classe sociale inférieure, généralement la classe ouvrière. Un membre de cette classe est appelé prolétaire. À l'origine, on appelait ainsi les gens qui n'avaient d'autre richesse que leurs enfants. Dans la théorie marxiste, le prolétariat est la classe d'une société capitaliste qui ne détient pas les moyens de production et n'a d'autre moyen de subsistance que de vendre sa force de travail contre un salaire. (NdT : le français est la traduction de l'anglais tiré de Wikipédia)


Proto-industrialisation


Ce terme désigne le mode de production à localisation rurale qui a précédé le mode de production moderne dans des usines urbaines. Une main d'œuvre rurale bon marché était employée pour produire, au moyen de méthodes traditionnelles, des biens destinés à un marché national et international. (NdT : le français est la traduction de la version anglaise adaptée de Understanding Society) <http://understandingsociety.blogspot.co.uk/2010/09/proto-industrialization.html>

Voir également : Proto-Industrialization (You Tube) <http://www.youtube.com/watch?v=8PRslpqzNo>


Trappers


L'aérage des mines de charbon pour dissiper les gaz faisait appel à un système rudimentaire - et assez peu efficace - dans lequel des enfants (les « trappers »), assis dans les galeries, ouvraient et fermaient des portes pour permettre le passage des chariots tout en créant un courant d'air. On pensait qu'un tel système contribuait également à éviter que le souffle d'une explosion n'endommage encore plus la mine.

<http://www.bbc.co.uk/learningzone/clips/children-working-in-coal-mines/145.html>

Enfants travaillant dans des mines de charbon (BBC)

Cette vidéo montre la vie des enfants qui travaillaient dans les mines durant la révolution industrielle. Il fallait d'énormes quantités de charbon et les enfants, dès l'âge de cinq ans, effectuaient des tâches épuisantes et risquées. Les *trappers* veillaient à la circulation de l'air pour empêcher la formation de gaz dangereux. Les chercheurs remontaient en les tirant les lourdes berlines de charbon à la surface. D'autres, plus âgés, actionnaient les poulies de la mine. Ils travaillaient dans des conditions déplorables, étaient mal payés et avaient une faible espérance de vie.


Urbanisation

Cette vidéo montre la vie des enfants qui travaillaient dans les mines durant la révolution industrielle. Il fallait d'énormes quantités de charbon et les enfants, dès l'âge de cinq ans, effectuaient des tâches épuisantes et risquées. Les *trappers* veillaient à la circulation de l'air pour empêcher la formation de gaz dangereux. Les chercheurs remontaient en les tirant les lourdes berlines de charbon à la surface. D'autres, plus âgés, actionnaient les poulies de la mine. Ils travaillaient dans des conditions déplorables, étaient mal payés et avaient une faible espérance de vie.


Usure

C'est la pratique consistant à facturer des intérêts sur les prêts, plus particulièrement en appliquant des taux jugés excessifs ou abusifs. Au sens moral, l'usure désigne le fait de tirer profit du malheur des autres, et au sens juridique, le terme est utilisé dans le cadre de la réglementation des taux d'intérêt par la loi. Par le passé, certaines cultures ont condamné la pratique du prêt à intérêt ; d'autres l'interdisent aujourd'hui encore. (NdT : le français est la traduction de la version anglaise adaptée de Wikipédia)

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

**PEOPLE'S HISTORY MUSEUM,
MANCHESTER, ENGLAND**

Katy Archer

**CONNECTING EUROPE'S
INDUSTRIAL HERITAGE**

Peter Backes

**HISTOIRE DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
À L'ÉPOQUE OTTOMANE ET EN TURQUIE**

Professeur Berrin Ceylan-Ataman

**LE PATRIMOINE INDUSTRIEL :
DE L'HISTOIRE DE L'EUROPE
À LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE.
UN CAS CONCRET : LA WALLONIE**

Jean-Louis Delaet

SOCIAL AFFAIRS, PROLETARIANISATION AND THE LABOUR MOVEMENT

Ramón López Facal

THE INDUSTRIAL REVOLUTION: BASIC FEATURES IN SPACE AND TIME PERSPECTIVE

Professor Mykhailo Kirsenko

**REFLECTIONS ON THE INDUSTRIAL REVOLUTION
IN ROMANIA AND SE EUROPE:
BETWEEN SPECIFICITY AND NECESSITY – WHY SO LATE?**

Professor Mihai Manea

**HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE HISTOIRE SANS CLIVAGES
(NOTES DE RÉFLEXION)**

Professor Jean Puissant

**CONSEQUENCES OF THE INDUSTRIAL
REVOLUTION ON EUROPE**

Andreja Rihter

PEOPLE'S HISTORY MUSEUM, MANCHESTER, ENGLAND

Katy Archer

People's History Museum
United Kingdom

PEOPLE'S HISTORY MUSEUM. 'THERE HAVE ALWAYS BEEN IDEAS WORTH FIGHTING FOR!'

The People's History Museum derives its origins from the collections begun during the 1960s by the Trade Union, Labour and Co-operative History Society. It first opened in Manchester in 1990 at the Mechanics Institute and in 1994, having outgrown this site, the museum's main galleries, changing exhibitions and learning services moved to the Pump House, an Edwardian former hydraulic power station.

■ By 2000 the quantity and scope of the museum collections had outgrown the Pump House and the decision was made to expand, incorporating the museum, archive and conservation studio on to a single site. In late 2007, with funding secured, the restoration of the Pump House and the construction of a spectacular new adjoining building began. In 2010, after a £12.5 million re-development, the new People's History Museum opened providing a unique centre exploring the world-changing ideas fought for by the working people of Britain and charting the nation's democratic history from the early 19th century to the present day.

PROMOTING INDUSTRIAL HERITAGE AT THE PEOPLE'S HISTORY MUSEUM

The People's History Museum is the internationally recognised centre for the collection, conservation, interpretation and study of material relating to Britain's working people. The museum interprets its story through permanent displays, changing exhibitions, online material, learning programmes, talks, tours, lectures and other activities. The role of the industrial revolution in transforming society and inspiring the world-changing ideas that were fought for by the working people of Britain is clearly a big part of this story. The museum welcomes around 80, 000 people each year who visit the museum or take part in outreach programmes locally, regionally and nationally. ▶▶▶

LEARNING AT THE PEOPLE'S HISTORY MUSEUM

The museum has an extensive learning programme with activities for children and young people of all ages exploring the world changing events led by the working people of Britain. The museum provides services for schools that are linked to appropriate learning frameworks covering subjects including history, citizenship, literacy, drama, art and politics amongst others. Working closely with schools is a very large part of the museum's work to improve understanding of the history of democracy in the UK and engage young people in a discussion about rights and responsibilities as citizens. Working with artists and actors as well as the museum's own learning team, the museum delivers a programme of activities on site using the museum's learning studio, mini theatre, exhibitions and gallery spaces. The museum also provides teachers with notes and resources to support their pupils' learning and provides access to the museum's archive collection where appropriate.

FURTHER INFORMATION

The following information is provided to give an idea of the People's History Museum's approach to promoting industrial heritage, with a particular focus on schools.

1. People's History Museum www.phm.org.uk

2. People's History Museum Learning Resources

Living History Scripts

- ▶ 'Read All About It! – Papers, Protest and Peterloo'
- ▶ 'Slavery & Suffrage - William Cuffay's Story'
- ▶ 'Strike a Light! – A Matchgirl's Story'

Teachers' Notes

- ▶ 'Read All About It! – Papers, Protest and Peterloo'
- ▶ 'Strike a Light! – A Matchgirl's Story'
- ▶ Manchester City Centre Trail

Archive Resource Pack for Schools

- ▶ 'James Bronterre o'Brien'

3. Labour History Archive and Study Centre – Subject Guides

Early Industrial Manchester



CONNECTING EUROPE'S INDUSTRIAL HERITAGE

Peter Backes

World Heritage Site Völklingen Ironworks
Germany

Industrial heritage is one of the most important cultural platforms of the 21st century - industrial heritage is booming! The success of the European Cultural Capital, the Ruhr, tells a clear story: millions of visitors, extremely successful events, very enthusiastic people all over. Finally industrial heritage seems to have reached the position in society that we have been working towards for 40 years. We have planted industrial heritage in the minds and hearts of the people. But is this true?

The fact is that the concept of industrial heritage only works when it is pushed by attendant measures. One of the most essential findings from our long years of work is quite simple: the monument on its own is not enough! Industrial heritage sites have to be filled with life, they have to be vitalised. One of our central tasks is to bring people into the monuments and sites. Industrial heritage sites are not only technical monuments or museums of industry, they are also touristic destinations and they have to act like touristic destinations. The European Route of Industrial Heritage (ERIH) is one important element in this touristic concept.

THE GENESIS OF ERIH

In 1999 a small group of enthusiasts met for the first time with the idea creating a European Route of Industrial Heritage based on the model of the Ruhr. The basis for the work was a successful INTERREG IIC application, finalised in 2003 by a master-plan. Between 2003 and 2008 the ideas in the master-plan were realised, funded by INTERREG III B.

THE AIMS OF ERIH

- To use the potential of industrial heritage tourism for local or regional economic development
- To establish "Industrial Heritage" as a brand (ERIH) in tourism
- To create an information platform for tourists and visitors
- To contribute to research on the European dimensions of technology, and the social and cultural history of the industrial age
- To increase public knowledge and understanding generally
- To promote the preservation of industrial heritage sites



ERIH AND TOURISM

Industrial heritage is not a subject that is well appreciated in the tourism industry. Therefore ERIH develops strategies to implement Industrial heritage as a segment of the tourist market. The following measures were identified:

- The creation of a pan-European website
- The development of quality criteria
- The development of Regional Routes as a basis for tourist products/offers
- The establishment of contacts with public tourism organisations (regional and local) and tour operators
- The provision of advice to sites about tourism marketing, infrastructure for visitors etc.

THE STRUCTURE OF THE ERIH NETWORK

- The anchor points: are the representatives of the „ERIH“ brand. They have to meet a list of criteria defined by ERIH and controlled by representatives of the network.
- The regional routes: are joined with the anchor points. They combine and explain industrial history in different regions.
- The European theme routes: show the connections, interdependences and links between different aspects of European industrial history.
- The ERIH Website: presents information in four languages. The ERIH network is spreading all over Europe: over 850 sites in 32 European countries belong to the network.
- ERIH has 74 Anchor Points, 12 Regional Routes and 10 European Theme Routes. The industrial history of Europe is illustrated with 101 biographies.



HISTOIRE DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE À L'ÉPOQUE OTTOMANE ET EN TURQUIE

Professeur Berrin Ceylan-Ataman
Université d'Ankara
Turquie

POURQUOI L'EMPIRE OTTOMAN A ÉCHAPPÉ À LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE ?

Durant le processus de la révolution industrielle lancée en Grande Bretagne, dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle, l'Europe a connu une crise de matière première et de marché. La démographie et les richesses de surface de l'Empire ottoman ouvraient un important marché devant les Occidentaux. Par ailleurs, sous l'influence des courants nationalistes, l'Empire était en train de se démanteler. Étant préoccupé plutôt par des guerres et des questions militaires, l'Empire n'a pas pu ouvrir ses territoires aux impacts constructifs de la révolution technologique.

■ **C**e processus s'est poursuivi aussi sous l'influence des capitulations. Ne pouvant plus se contenter des privilèges des capitulations, les Occidentaux, sous la pression de la croissance de production, se sont mis à se plaindre des restrictions commerciales ottomanes. Ainsi, les marchés ottomans se remplissaient abondamment de produit européens à prix réduits, alors que les matières premières étaient exportées aussi à prix réduits. Ceci a empêché l'industrie ottomane de se développer.

■ **L**a situation financière ottomane était également ébranlé par des guerres et l'application des politiques économiques erronées, et l'Empire s'est trouvé obligé de demander des crédits auprès des pays occidentaux. Ces crédits n'ont pas été utilisés à leurs fins propres et l'Empire n'a pas pu les rembourser. Ceci étant, dans le but de percevoir leurs créances, les Occidentaux ont créé en 1881 l'Organisation des Dettes Générales (Duyun-u Umumiye Teşkilatı) pour confisquer une partie des revenus de l'Empire. L'endettement de l'Empire a profité aux entrepreneurs étrangers et leurs homologues turcs ont disparu ou signé des contrats avec des étrangers. ▶▶▶

LA QUESTION SOCIALE, LA PROLÉTARIANISATION ET LE MOUVEMENT OUVRIER

Le problème principal méthodologique de l'étude des relations du travail dans l'Empire ottoman est la question suivante: « Est-il nécessaire d'étudier les relations du travail à l'époque ottomane pour appréhender les relations du travail en Turquie ? » (Makal 1997). Dans ce contexte, il est important de déterminer si le passage de l'Empire ottoman vers la République de Turquie est une rupture ou une continuation. La réponse à cette question doit comprendre les aspects politique, économique, social et juridique. Du point de vue politique, il s'agit d'une rupture entre les deux sociétés, ottomane et turque, et d'un changement radical. Cependant, même en restant dans la dimension politique, on ne peut pas négliger le transfert de certains éléments de l'époque ottomane vers la Turquie moderne. Dans le domaine économique, il faut noter que la République a hérité intégralement de la structure industrielle ottomane sous-développée. Du point de vue social, sur la base des particularités démographiques et du niveau d'enseignement, on peut estimer qu'il existe une continuité entre les deux sociétés. Certaines des régularisations juridiques concernant la vie du travail sont également héritées de l'Empire ottoman. Nous pouvons citer à cet égard une première loi ottomane promulguée en 1909, intitulée « Tatil-i Eşgâl » (« Cessation des travaux ») et visant à régulariser les relations du travail collectif. Elle est restée en vigueur jusqu'à ce qu'elle soit remplacée en 1938 par la loi n° 3512 sur les associations. En conclusion, nous pouvons affirmer que la transition de l'Empire ottoman vers la République de Turquie s'est réalisée avec des ruptures dans certains domaines et des continuités dans d'autres domaines. Et pour appréhender la Turquie actuelle, il est nécessaire d'évaluer l'héritage ottoman.

Les relations du travail dans l'Empire ottoman sont sans doute traitées parallèlement à la révolution industrielle. Une des difficultés rencontrées dans l'évaluation de l'industrialisation de l'Empire ottoman est le problème des données, car durant le XIX^e siècle et jusqu'au début du XX^e siècle, on ne peut citer aucune institution ottomane pouvant collecter et produire des données. La plus importante source de données est le recensement industriel de 1913 à 1915.

A noter qu'à l'époque ottomane, la qualification d'« ouvrier » n'était pas utilisée au sens moderne du terme. Les ouvriers étaient qualifiés comme laboureurs, locataires ou journaliers. Les relations capitalistes n'étant pas développées dans l'Empire, le concept d'ouvrier n'était pas utilisé non plus et par conséquent, il est difficile de parler de la prolétarianisation. La classe prolétaire n'ayant pas pu voir le jour à l'époque ottomane, c'est le terme de « couche » qui était plutôt usité : « la couche inférieure et la couche supérieure ».

Dans le cadre de l'évaluation de la structure des classes ottomanes, les modalités de production occupent une place importante. Le secteur agricole était dominé par la production de type féodal basée sur la propriété des terres. Les classes sociales de cette structure étaient les seigneurs et les paysans. Pour la société ottomane, les dirigeants et les dirigés ainsi que la bureaucratie militaire et civile peuvent être considérés comme une classe indépendante. A partir du XIX^e siècle, s'ajoute à la bureaucratie et aux paysans modestes la bourgeoisie commerçante. Les salariés et les employeurs n'ont pas pu gagner la qualité de classe dans le contexte des relations industrielles durant les XIX^e et XX^e siècles, car la structure économique ottomane n'était pas favorable à l'apparition des classes sociales. L'organisation des ouvriers sous forme de syndicats était interdite dans l'Empire ottoman par des régularisations juridiques intervenues à diverses dates, à savoir le Règlement de la Police de 1845, la loi sur la Cessation du Travail de 1909. Cependant, on note quelques organisations ouvrières dans le cadre d'associations.

L'héritage ottoman de la République de Turquie : La République a hérité de la structure économique basée sur les activités de petits producteurs dans le secteur agricole, ce qui n'était pas propice pour l'apparition du travail salarial. Quant à l'industrie, elle présentait une structure composée de petites entreprises pratiquant des techniques révolues et traitant les produits agricoles. Le libéralisme qui dominait la période de la deuxième proclamation de la Constitution ottomane était maintenu par la République et appliqué jusqu'en 1930. La période restant entre 1933 et 1939 est évoquée comme une période étatique en Turquie. L'Etat s'était imposé dans le secteur industriel. Alors que la part des entreprises de l'Etat s'élevait à 2, 1% à la suite de la promulgation en 1932 de la loi sur la promotion de l'industrie, elle s'est élevée à 9, 7 % en 1939. Cependant, l'héritage juridique ottoman empêchait l'organisation des ouvriers car la loi sur la cessation du travail est restée en vigueur jusqu'en 1936.

A partir de 1945, une nouvelle période s'ouvre pour la République, celle du système politique multipartite. Au lendemain de la seconde guerre mondiale, la vie du travail en Turquie a connu plusieurs importants changements. Selon les données recueillies en 1946 dans la revue du ministère du Travail, la part des salariés sur l'ensemble de la main d'œuvre était de 8, 85 %. ▶▶▶

L'URBANISATION ET LA DÉMOGRAPHIE : LA CITÉ INDUSTRIELLE

La loi n° 5018 sur les syndicats des ouvriers et des patrons et les unions syndicales, promulguée en 1947, régularisait pour la première fois la création des syndicats et les activités syndicales, tout en omettant le droit à la grève et au lock-out. Ainsi, le mouvement syndical n'a pas pu s'épanouir en Turquie jusqu'aux années 1960. Entre 1955 et 1965 la part des salariés s'élevait à 22,41%. Quant à la participation des femmes à la main d'œuvre durant cette période, elle reflète la situation des pays développés et sous-développés. L'exode rural vers les centres urbains exclut les femmes de la vie du travail alors qu'au village, elles travaillaient dans l'agriculture comme une ouvrière de la famille non-rémunérée. Dans le secteur agricole, seulement 1% des femmes sont rémunérées. (Kazgan 1979)

La Constitution de 1961 a favorisé les libertés politiques par rapport à la période précédente. Une des premières conséquences de cette Constitution dans les relations collectives du travail était la promulgation en 1963 de la loi n° 274 sur les syndicats et de la loi n° 275 sur les contrats collectifs de travail, la grève et le lock-out. A partir de 1963, la Turquie est entrée dans une période planifiée soutenue par des politiques de développement visant à remplacer l'importation. Cette période a connu une forte tendance de croissance économique. Entre 1963 et 1980, les syndicats ont affecté les salaires et les conditions du travail.

À la suite du coup d'Etat militaire de 1980 qu'on peut qualifier d'éloignement de la démocratie, par les décisions économiques du 24 janvier, visant la réanimation de l'industrialisation soutenue par une politique de développement favorisant l'exportation, on a essayé de mettre en place une économie libérale. A la suite de l'adoption de la Constitution de 1982, les activités syndicales et le droit à la grève ont été limités par la promulgation de la loi n° 2821 sur les syndicats et la loi n° 2822 sur les contrats collectifs de travail, la grève et le lock-out. Ces lois ont été en partie modifiées ultérieurement pour améliorer les conditions.

En conséquence de la révolution industrielle, la classe ouvrière est devenue la classe la plus représentée dans presque toutes les sociétés. Un autre impact de cette révolution est la hausse démographique. La révolution industrielle a engendré une grande accumulation de population dans les villes et par conséquent un problème d'urbanisation. Les ouvriers étant rassemblés dans les usines et les usines dans les villes, ceci a augmenté l'exode rural.

Le processus d'urbanisation durant les XIX^e et XX^e siècles ne s'est pas manifesté de la même manière dans les pays développés et sous-développés. Dans les premiers, à la suite du renforcement de l'économie agricole et industrielle, le secteur des services a commencé à se développer. Or dans les pays en voie de développement, c'est d'abord le secteur des services qui se développe et c'est uniquement du point de vue démographique que les villes s'urbanisent. L'expérience de l'urbanisation des pays en voie de développement se traduit par une urbanisation désorganisée, le problème d'adaptation de la population d'origine paysane et par l'apparition des zones dont la structure et les aspects sociaux ne sont pas en harmonie avec la ville.

La révolution industrielle et l'urbanisation à l'époque ottomane: le processus d'urbanisation ottoman diffère de celui des pays européens, et ceci plutôt en raison du retard de l'industrialisation et du développement technologique. Chez les Ottomans, les paysans ont commencé à quitter les terres à la suite de leur privatisation. Ainsi, ces paysans sans terre et sans profession ont rempli les villes et les ont transformées. Cependant, étant donné que dans le secteur agricole, les relations visant le marché n'étaient pas encore établies, les paysans ne se sont pas séparés des terres d'une manière massive.

Le processus d'urbanisation commence dans l'Empire ottoman au XIX^e siècle, à la suite de l'ouverture du pays aux marchés étrangers et du développement des technologies agricoles et de transports. A cette époque, la part de la population urbaine était de 25%. (Keleş, 1973). Les cités industrielles ont apparu dans l'Empire, comme par ailleurs, le long des itinéraires de transports. Les villes se trouvant sur d'importantes routes commerçantes ont exercé d'importantes fonctions dans le commerce régional et de longue distance. ▶▶▶

La vitesse de l'urbanisation de la République de Turquie suit la vitesse de l'augmentation démographique. L'urbanisation était assez lente durant la période 1927-1950. La transformation vertigineuse connue en Turquie à partir 1950 a affecté plutôt les villes, alors que les grandes villes n'ont pas pu s'adapter à cette vitesse. Les évolutions dans le secteur industriel, la croissance démographique connue parallèlement à la hausse de rentabilité dans le secteur agricole ont provoqué une urbanisation désorganisée et par la suite des problèmes économiques et sociaux. Dans les années 1960 où commence la période de l'économie planifiée, la transformation rapide des villes a continué. Notant que les villes manquaient de capacité d'absorption de la nouvelle population d'origine rurale et que les possibilités d'emploi étaient bien limitées, ceci a donné naissance à une population vivant du travail offert par des secteurs secondaires. Ainsi, le manque d'habitations destinées à cette population a entraîné la création de bidonvilles. Finalement, l'urbanisation à l'époque ottomane et en Turquie moderne n'est pas le résultat de l'industrialisation mais une manifestation de la transformation sociale.

BIBLIOGRAPHIE

Ataman C. Berrin, *Les réformes du système d'emploi en Turquie: Quels progrès pour les travailleurs?*, Information et Commentaire, n° 138 janvier-mars 2007, Lyon-Grenoble.

Hobsbawn EJ, 1998, *The Age of Revolution: Europe 1789-1848*. Abacus, London.

Kazgan Gülten, (1979), *Türk Ekonomisinde Kadınların İşgücüne Katılması, Mesleki Dağılımı, Eğitim Düzeyi ve Sosyo-Ekonomik Statüsü*, Der.: Nermin Abadan Unat, Türk Toplumunda Kadın, Türk Sosyal Bilimler Derneği Yayını, Ankara, s.155-189).

Kele Ruşen, 1973, *Urbanisation in Turkey*, Ford Foundation, New York.

Keyder Çağlar, *Toplumsal Tarih Çalışmaları*, Dost kitabevi, 1983, Ankara.

Makal Ahmet, *Osmanlı İmparatorluğunda Çalışma İlişkileri: 1850-1920*, İmge Yayınları, 1997, Ankara Pamuk, Şevket, *Osmanlı Ekonomisi ve Dünya Kapitalizmi 1820-1913*, Yurt Yayınları, 1984, Ankara.

Ortaylı İlber, *Son İmparatorluk Osmanlı*, Timas Yay. 2006, İstanbul.



Route ferroviaire de Bursa, Turquie.

LE PATRIMOINE INDUSTRIEL : DE L'HISTOIRE DE L'EUROPE À LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE. UN CAS CONCRET : LA WALLONIE

Jean-Louis Delaet

Université Libre de Bruxelles
Belgique

” Dans le cadre de l'impact de la révolution industrielle sur cette histoire européenne partagée, la présente contribution met en exergue les potentialités patrimoniales existantes en Europe et plus particulièrement dans le sud de la Belgique, la Wallonie.

DE L'HISTOIRE DE L'EUROPE À LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE

Avec le Christianisme, la révolution industrielle est le deuxième phénomène ayant touché l'ensemble de l'Europe dans son histoire. De plus, les innovations techniques ont joué un grand rôle dans le rayonnement européen dans le monde entier et, par leur nature même, ont une dimension internationale: les produits et les machines s'échangent, mais également les hommes se rencontrent. Enfin, c'est sur une base industrielle que s'est fondée la construction européenne avec la création en 1951 de la Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier (CECA).

SIGNIFICATIF DE L'HISTOIRE COMMUNE DE L'EUROPE

■ Par le biais du patrimoine industriel, on touche des domaines aussi divers que l'histoire, la géographie, les techniques, l'aménagement du territoire, l'architecture, la sociologie ou encore l'échange des connaissances et des savoir-faire, les migrations.

Des gisements charbonniers partagés

■ En premier lieu, résultats de facteurs géologiques naturels, les gisements charbonniers ne respectent pas les frontières politiques. Ainsi le sillon houiller de l'Europe du Nord-Ouest part de l'Angleterre, traverse le nord de la France, la Belgique, le sud des Pays-Bas et finit dans l'ouest de l'Allemagne ; le bassin lorrain est commun à la France et à l'Allemagne ; le gisement de Silésie se partage entre la Pologne et la République tchèque. Certains de ces gisements ont d'ailleurs suscité les appétits de pays belligérants d'une époque heureusement révolue. ▶▶▶

Des échanges multiples

■ L'industrialisation a touché tous les pays ou presque. Les échanges d'influence ont marqué l'Europe dans un mouvement d'Ouest en Est. Ainsi, la révolution industrielle, née en Angleterre au XVIII^e siècle, franchit assez rapidement la Manche pour gagner le continent et particulièrement le sud de la Belgique. Là, les entrepreneurs adaptent les techniques anglaises aux spécificités locales et solutionnent ainsi le problème de l'exhaure des eaux qui contrariait l'essor de l'exploitation charbonnière.

■ A l'image de l'anglais John Cockerill qui exporte de Liège ses machines à vapeur, les Belges contribuent à l'essor des régions du Nord-Pas-de-Calais en France et de la Ruhr en Allemagne. Les Allemands essaient de même dans toute l'Europe centrale et s'appuient sur les innovations de leurs ingénieurs pour développer la production de l'acier. A la fin du XIX^e siècle, tous se retrouvent en Russie pour participer à la mise en valeur des bassins du Donbass et de l'Oural.

De la globalité de cet essor industriel

■ A côté du charbon et de l'acier, indissociables de la puissance économique jusqu'au second conflit mondial, il y a aussi les chemins de fer, les constructions mécaniques, la métallurgie des non-ferreux, les verreries, le textile, la chimie sans oublier bien entendu l'électricité qui marque à son tour l'essor industriel. Les établissements d'enseignement jusqu'au plus haut niveau caractérisent de bonne heure ce développement industriel. Ce développement marque aussi les capitales et les grandes villes avec la prospérité des industries manufacturières et enfin les grands ports, leurs chantiers navals et leurs docks, par lesquelles s'importent les matières premières et s'exportent les produits finis.

Du migrant à une nouvelle citoyenneté l'industrie a nécessité beaucoup de main-d'œuvre.

■ Les populations locales sont vite insuffisantes et ont fait appel à des travailleurs venus d'horizons proches ou lointains. Les Italiens sont présents un peu partout, les Irlandais en Grande-Bretagne, les Polonais particulièrement en France et en Allemagne, ensuite viendront les Portugais, les Espagnols, les Yougoslaves et les Grecs. Ces dernières décennies ont vu l'arrivée de nouveaux migrants d'au-delà des frontières naturelles de l'Europe : Turcs et Maghrébins. De nombreux descendants de ces émigrants vivent toujours dans les pays d'accueil et participent désormais à la vie économique, sociale, culturelle ou politique par l'accession à leur nouvelle citoyenneté.

À l'origine de la construction européenne

■ La CECA, qui regroupe six pays, l'Allemagne de l'Ouest, la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, a pour objectif en 1952 de créer un marché unique du charbon et le l'acier. Le traité fondateur, conclu pour une durée de 50 ans, précède et annonce la naissance de la Communauté économique européenne (CEE) et plus tard de l'Union européenne. A côté de ses objectifs économiques, la CECA a développé des actions de types social visant à améliorer les conditions de bien-être des travailleurs notamment par la création en 1957 d'un organe permanent pour la sécurité du travail dans les mines suite à la tragédie du Bois du Cazier en Belgique qui fit 262 victimes originaires de 12 pays européens, majoritairement italiens.

ENGLOBANT AUSSI BIEN LES PATRIMOINES

■ Par le biais du patrimoine industriel et technique, des sites ou des musées sont autant de témoignages qui méritent d'être valorisés dans le cadre de cette histoire partagée. Leur naissance et leur développement sont souvent le fait de groupes de citoyens sensibles à leur environnement. Ces groupes regroupent souvent d'anciens ingénieurs ou travailleurs occupés sur ces anciens sites.

La définition du patrimoine industriel

Ce patrimoine englobe :

- des bâtiments et des machines,
- des ateliers, des moulins et des usines,
- des mines et des carrières,
- des entrepôts et des magasins,
- des centres de production et de distribution de l'énergie,
- des structures et des infrastructures de transport
- aussi bien que des lieux utilisés pour des activités sociales en rapport avec l'industrie : habitations, lieux d'éducation, sièges sociaux, châteaux de directeur ou encore maisons du peuple.

La période historique la plus intéressante s'étend bien entendu des débuts de la révolution industrielle jusqu'à aujourd'hui, soit principalement le XIX^e siècle et la première moitié du XX^e siècle, sans négliger pour autant les racines proto-industrielles. ►►

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

PEOPLE'S HISTORY MUSEUM
CONNECTING EUROPE'S INDUSTRIAL HERITAGE
LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
(ÉPOQUE OTTOMANE ET TURQUIE)

SOCIAL AFFAIRS, PROLETARIANISATION
AND THE LABOUR MOVEMENT
THE INDUSTRIAL REVOLUTION: BASIC FEATURES
REFLECTIONS ON THE INDUSTRIAL REVOLUTION
IN ROMANIA AND SE EUROPE

HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE HISTOIRE SANS CLIVAGES
CONSEQUENCES OF
THE INDUSTRIAL REVOLUTION ON EUROPE

Les sites classés au patrimoine national : l'exemple français

Des sites ont fait l'objet de protection et de classement selon les législations en vigueur dans les pays respectifs. Si on prend l'exemple de la France, selon les chiffres disponibles en 2008, pour les mines de charbon, 26 protections ont été opérées. L'objet de ces protections varie beaucoup d'un site à l'autre mais les chevalements protégés seuls, sans qu'une attention ait été portée aux autres édifices qui composaient le carreau de la mine, l'emportent largement. De même, la protection n'englobe que rarement les crassiers ou terrils quand ils existent. Quant aux sites sidérurgiques, au nombre d'une soixantaine, ils constituent en France le noyau dur de la protection du patrimoine industriel mais avec une particularité : hormis les hauts-fourneaux au coke de la Voulte-sur-Rhône en Ardèche et le haut-fourneau d'Uckange en Moselle, les autres sites classés produisaient de la fonte au bois et sont donc antérieurs à la révolution industrielle !

Les sites classés au Patrimoine mondial de l'UNESCO

Le Comité du patrimoine mondial de l'UNESCO prend en compte la qualité intrinsèque des sites, à savoir leur unicité et leur authenticité. Sur le plan de la liste du Patrimoine mondial, le patrimoine industriel et technique est une catégorie relativement peu présente. En effet, si on recense les sites industriels et les villages ouvriers classés en Europe, on en dénombre respectivement 11 et 5, particulièrement présents en Grande-Bretagne, pays de naissance de la révolution industrielle. C'est peu sur les 911 biens culturels ou naturels considérés par le Comité du Patrimoine mondial en 2010 comme ayant une valeur universelle exceptionnelle. Les exemples souvent cités des salines royales d'Arc et Senans en Franche-Comté, d'Ironbridge Gorge dans les West-Midlands en Grande-Bretagne ou encore de la mine Zollverein dans la Ruhr et du site sidérurgique sarrois de Völklingen en Allemagne sont donc exceptionnels.

Le patrimoine mobilier dans les musées des sciences et des techniques

L'extension de notre intérêt, pour cette histoire partagée, au patrimoine technique mobilier met aussi en évidence les différentes pièces ou instruments qui ont joué un rôle important dans le développement industriel. Dans les situations les plus favorables, ces pièces font l'objet de mesures de protection particulières, ou sont reprises dans la liste des biens à protéger selon les législations en vigueur. Il s'agit des conservatoires des institutions scientifiques et des musées des techniques. Nous pensons au Science Museum à Londres, au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) à Paris, au Musée de la science et de la technique Leonardo da Vinci à Milan ou encore à la Maison de la métallurgie à Liège et à l'Industriemuseum à Chemnitz en Saxe.

D'autre part, existent également les centres de culture scientifique regroupés au sein de réseaux comme l'Office de coopération et d'information muséographique (OCIM) en France ou PISTe en Belgique francophone dont nous parlons plus loin.

➔ www.ocim.fr

LES RÉSEAUX DE PATRIMOINE INDUSTRIEL AU NIVEAU EUROPÉEN

Des associations et des réseaux s'occupent de ce type de patrimoine, et constituent autant de points d'ancrage ou de possibilités de mise en parallèle. Ils peuvent servir aussi de relais à notre projet d'histoire partagée ou pour tout autre développement.

The TICCIH- The International Committee for the Conservation of Industrial Heritage

Au niveau international, le patrimoine industriel au sens large est pris en charge par une section d'ICOMOS, le Conseil international des monuments et sites, le TICCIH seul réseau mondial de spécialistes du patrimoine industriel. Le TICCIH est fondé officiellement en 1978 à l'occasion d'un congrès à Stockholm mais prend en fait son origine dans la création de l'Ironbridge Gorge Museum Trust en 1973 et l'organisation d'un premier congrès au Deutsches Bergbau Museum à Bochum en 1975. Le développement du TICCIH s'est axé sur la tenue tous les 3 ans de conférences plénières itinérantes en Europe et en Amérique du Nord. La dernière s'est tenue à Freiberg en Saxe en 2009.

➔ www.ticcih.org

Il y a aussi la Fédération européenne des associations du patrimoine industriel et technique, l'E-FAITH, qui est une plate-forme visant à promouvoir la coopération entre les associations sans but lucratif et de bénévoles.

➔ www.e-faith.org

Pour sa part, le patrimoine technique est étudié par une section spéciale de l'Union internationale d'histoire et de philosophie des sciences et des techniques, l'ICOHTEC.



Les Itinéraires culturels du Conseil de l'Europe : la Route du fer en Europe centrale

Le programme des Itinéraires culturels est né au sein du Conseil de l'Europe en 1987 avec la volonté de démontrer, à travers le voyage dans l'espace et dans le temps, que le patrimoine des pays européens constitue en fait une histoire commune. Ces itinéraires permettent d'illustrer concrètement les valeurs fondamentales que sont les droits de l'homme ainsi que la diversité et l'identité culturelle européenne par delà les frontières et les siècles. Une agence technique de réalisation, l'Institut européen des Itinéraires culturels, créé en 1998, instruit les nouveaux projets et assure le suivi et la liaison entre les partenaires. Il y a actuellement 27 itinéraires dont un seulement est consacré au patrimoine industriel.

➔ www.coe.int

Partant de la ville de Leoben-Donawitz en Autriche, qui abrite une université des mines et de la métallurgie, la Route du fer en Europe centrale parcourt depuis 2007 les témoignages de l'extraction du minerai, des centres de productions du fer et de l'acier ainsi que des musées d'Allemagne, d'Autriche, de Hongrie, d'Italie, de Pologne, de la République tchèque, de Slovaquie et de Slovénie.

L'ERIH- The European Route of Industrial Heritage

L'ERIH, The European Route of Industrial Heritage, est un réseau d'informations touristiques sur la culture et l'héritage industriels qui propose actuellement plus de 850 sites dans 32 pays d'Europe dont 77 sont des points d'ancrage et forment le cœur des itinéraires proposés par l'ERIH. Chacun des sites est rattaché à l'une des 10 routes thématiques qui présentent la diversité de l'histoire industrielle et ses origines partagées dont un sur les mines et un autre sur le fer et l'acier. De plus 13 itinéraires régionaux relient des sites voisins qui permettent d'approfondir l'histoire de territoires emblématiques comme le sud du Pays de Galles, la Ruhrgebiet ou la Sarre-Lorraine-Luxembourg.

➔ www.erih.net

Récemment, des musées de la mine de Grande-Bretagne, le National Coal Mining Museum à Wakefield, de France, le Centre Historique Minier de Lewarde, de Belgique, le Bois du Cazier, et d'Allemagne, le Bergbau Museum déjà cité, ont décidé du principe de la constitution d'un réseau.

Par extension, on peut aussi citer The Association of European Migration Institutions qui regroupe 41 structures particulièrement du Nord de l'Europe dont la thématique première est l'émigration.

Euracom- Association des régions minières d'Europe

L'Association des régions minières d'Europe a été créée à Bruxelles en 2007 partant du constat que les anciennes ou actuelles régions minières du continent sont confrontées à des problèmes à la fois communs et spécifiques. Elle a pour origine l'Association des communes minières de France qui agit depuis 1990 pour la réhabilitation urbaine et la valorisation du patrimoine culturel des bassins miniers. Les problématiques mises en évidence par Euracom résultent des conséquences de la fermeture progressive ou définitive des mines. La transformation des friches minières est un enjeu majeur pour le développement local car elles représentent un potentiel important tant foncier que patrimonial.

Euracom développe des projets dans le cadre des programmes européens Interreg III et IVC, Rechar ou Phoenix. Des communes de 9 pays en sont partenaires, outre la France : l'Allemagne, la Belgique, l'Espagne, la Grande-Bretagne, la Hongrie, la Pologne, la République tchèque et la Slovénie.

POUR UNE HISTOIRE PARTAGÉE

Dans notre démarche d'histoire partagée, il s'agit de déterminer les témoins tangibles de cette épopée industrielle et technique ; lesquels témoins, s'engageraient dans cette dynamique et feraient l'objet d'une valorisation auprès du public scolaire. Beaucoup de sites ou de musées ont marqué une volonté d'ouverture vers le monde scolaire mais celle-ci est parfois handicapée par la difficulté du dialogue avec les enseignants sur des matières relativement pointues comme l'histoire industrielle. Pour cette nouvelle mise en valeur de leur histoire, une solution ou une valeur ajoutée pour les sites de patrimoine industriel, serait de s'impliquer dans les relations intergénérationnelles. La plupart de ces sites développent une approche pédagogique pour les jeunes. Parallèlement, ils entreprennent un travail de mémoire à partir de la transmission de l'expérience des anciens. Il s'agirait peut-être de mettre mieux en relation ces deux démarches. ▶▶▶

UN CAS CONCRET : LE PATRIMOINE INDUSTRIEL EN WALLONIE

La révolution industrielle du XIX^e siècle a touché principalement le sud de la Belgique, la Wallonie, et particulièrement son sillon minier Haine-Sambre-et-Meuse. Il faut aussi rappeler que Bruxelles était la principale région du royaume en termes d'emplois manufacturiers, alors que la Belgique était la quatrième puissance industrielle du monde.

LES OPÉRATEURS PUBLICS

Sur un plan fonctionnel, la Région wallonne, qui joue depuis quelques années un rôle majeur auprès des opérateurs de sites culturels ou touristiques, a confié la gestion de son patrimoine propre à deux organismes: l'Institut du Patrimoine Wallon (IPW) et le Commissariat Général au Tourisme (CGT). Il faut aussi préciser que beaucoup de ces sites, particulièrement relevant du patrimoine industriel, bien qu'appartenant au domaine public, ont une gestion privée sous la forme d'association sans but lucratif (Asbl), plus souple qu'une gestion en direct de la Région.

L'Institut du Patrimoine Wallon (IPW)

Créé en 1999, l'IPW remplit diverses missions : assurer la transmission du savoir-faire dans les métiers du patrimoine sur le site de l'ancienne abbaye de la Paix-Dieu, en Province de Liège, ou assurer le travail de sensibilisation, de publication et de promotion du patrimoine, notamment à l'occasion des Journées du même nom. Il valorise aussi les monuments qui sont propriétés de la Région wallonne et mène des opérations immobilières.

L'IPW assure enfin une mission d'assistance aux propriétaires publics ou privés de biens classés. Il a travaillé sur neuf monuments de patrimoine industriel : moulins, fours à chaux, anciennes brasseries. Par l'arrêté du Gouvernement du 23 mars 2006, l'Institut s'est vu confier la charge d'autres biens classés supplémentaires comme le site minier de Bois-du-Luc, les ascenseurs du Canal du Centre ou le Triage-lavoir de Péronne-lez-Binche tous en Hainaut.

➔ www.institutdupatrimoine.be

Le Commissariat Général au Tourisme (CGT)

Les missions du CGT ont été redéfinies dans le décret relatif à l'organisation du tourisme du 27 mai 2004. Bien entendu, il est chargé d'organiser ou de promouvoir le tourisme en Région wallonne, mais aussi de gérer les infrastructures touristiques, propriétés régionales, dont la liste est arrêtée par le Gouvernement. Les anciens sites miniers de Blegny Mine en Province de Liège ou du Bois du Cazier en Hainaut entrent ainsi dans son giron.

➔ <http://cgt.tourismewallonie.be>

LES ASSOCIATIONS

Certains sites sont reconnus et subventionnés comme musées ou institutions muséales (Décret du 17 juillet 2002). D'autres ou parfois les mêmes ont également le titre d'Attractions touristiques (Décret du 1^{er} avril 2004). Ils se sont regroupés en associations et groupes de pression.

Patrimoine Industriel Wallonie-Bruxelles (PIWB)

PIWB fédère les sites et associations d'archéologie industrielle et exerce une action de coordination et de promotion en faveur des organismes et des personnes qui consacrent leurs activités à ce domaine. Après presque 25 années d'existence, le dernier numéro de son bulletin trimestriel, n°69-70 avril-septembre 2007, sous la forme d'un bilan, marque la volonté de renouveau. L'association adopte un programme d'activités pour se donner un nouvel élan. Sa priorité est le changement de ses supports de communication pour mieux développer ses actions d'information et de sensibilisation.

La nouvelle équipe s'est investie dans ce défi que représentait le passage du papier au numérique. Ce processus de transformation a vu la réalisation de :

- un site WEB régulièrement mis à jour par le Centre d'archives et de documentation sur l'industrie charbonnière (CLADIC). L'arborescence du site offre plusieurs possibilités de consultation : la bibliothèque, les publications, l'agenda et les liens. Un moteur de recherche sera bientôt opérationnel.
- Une newsletter électronique paraît huit fois par an, et est envoyée aux membres et à toute personne susceptible d'être intéressé par ses objectifs.
- Une revue annuelle de 80 pages plus fouillée et étoffée que l'ancien bulletin trimestriel avec des articles de fond.

➔ www.patrimoineindustriel.be



Musées et société en Wallonie (MSW)

■ Fondée en 1998, MSW a pour objet la mise en place d'un réseau de concertation des institutions muséales, la promotion d'échanges avec d'autres associations professionnelles et aussi la participation aux réflexions menées en matière d'emploi dans le secteur socio-culturel. Lors d'un forum que MSW organisa, il émergea le besoin de créer en 2009 un réseau pour toutes les institutions qui s'intéressent au Patrimoine industriel, scientifique et technique.

■ PISTe est donc né et l'un de ses premiers buts est d'amplifier le travail réalisé dans le cadre de l'inventaire des collections développé par le réseau de partage des données « Accès Informatisé aux Collections des Institutions Muséales » (AICIM) et plus particulièrement sa fiche et son thesaurus industriel, scientifique et technique.

➔ www.msw.be

LA CANDIDATURE DES QUATRE SITES

■ Figurer sur la prestigieuse liste du Patrimoine mondial de l'UNESCO est un titre convoité. Les quatre ascenseurs hydrauliques du Canal historique du Centre (Province de Hainaut) y sont repris depuis 1998 et les sites, qui attendent dans « l'antichambre » que représente la liste indicative, sont nombreux. La Région wallonne a proposé en 2008 le classement des quatre sites miniers majeurs que sont le Grand Hornu dans le Borinage, Bois-du-Luc dans la région du Centre, le Bois du Cazier au pays de Charleroi et Blegny sur les hauteurs de Liège. Cette candidature est aussi la reconnaissance du travail accompli par tous ceux qui ont œuvré à la sauvegarde de ces sites, parfois dans des conditions difficiles, animés d'une volonté inébranlable de préserver ce patrimoine industriel et social.

■ Le patrimoine houiller wallon rencontre pleinement le critère II du Patrimoine mondial de l'UNESCO: « Témoigner d'un échange d'influences considérables pendant une période donnée ou dans une aire culturelle déterminée sur le développement de l'architecture ou de la technologie, des arts monumentaux, de la planification des villes ou de la création de paysages ».

■ Dans les domaines technologique, social et architectural, ces sites miniers représentent un lieu de confluence culturelle qui a assimilé des éléments d'origine très diverse et qui a exercé une influence considérable dans l'Europe et le monde :

■ Du point de vue technologique, les mines, exploitées dès le Moyen Âge, ont intégré des techniques venues de toute l'Europe, notamment des procédés britanniques à la révolution industrielle. Mais le charbonnage wallon est devenu un modèle international, imité notamment en Russie et en Chine. Les Ecoles des Mines ont formé des ingénieurs du monde entier.

■ Du point de vue social, les charbonnages wallons sont un lieu multiculturel, à cause de l'immigration de la main-d'œuvre polonaise, italienne, espagnole, grecque, marocaine ou turque.

■ Du point de vue architectural, deux sites, le Grand-Hornu et Bois-du-Luc, cristallisent d'importants courants internationaux d'architecture et d'urbanisme.

■ Le patrimoine charbonnier ressortit également au critère IV : « Offrir un exemple éminent d'un type de construction ou d'ensemble architectural ou technologique ou de paysage illustrant une ou des période(s) significative(s) de l'histoire humaine ».

■ Les quatre sites miniers sont en effet un microcosme de la révolution industrielle sous son double aspect technologique et social. Les différentes étapes de l'évolution technologique sont toutes représentées, de même que l'évolution des relations sociales, du paternalisme aux luttes ouvrières.

➔ www.sitesminiersmajeursdewallonie.be

L'architecture : Le Grand Hornu

■ Le site du Grand Hornu, près de Mons, est une œuvre architecturale de grande qualité érigée par Henri Degorge entre 1810 et 1830. Il reflète l'audace et l'inventivité de capitaines d'industries qui, en visionnaires, construisent les « cathédrales » d'une nouvelle religion qui conduira la Belgique à la seconde place des pays les plus industrialisés au monde ! Le style néoclassique de l'architecture ainsi que la reconversion du lieu dans le domaine du design, des arts appliqués et de la création contemporaine en font aujourd'hui un exemple unique.

■ Le projet contemporain, élaboré entre 1984 et 1989, a vu son couronnement en 2002 par l'ouverture du Musée des Arts Contemporains (MAC's). Ce dernier s'est installé dans les parties anciennes mais aussi dans les nouveaux volumes dus à l'architecte Pierre Hebbelinckx. Son objectif, défini par la Fédération Wallonie-Bruxelles, est de présenter l'état de la création artistique sous tous ses aspects. Quant à elle, l'Asbl Grand Hornu Images, créée par la Province de Hainaut, à la base de la réflexion initiale sur le devenir du site, explore le champ des relations entre l'art et l'industrie. Chacun des partenaires développe son projet propre sur ce site commun.

➔ www.mac-s.be

➔ www.grand-hornu.be



SOCIAL AFFAIRS, PROLETARIANISATION AND THE LABOUR MOVEMENT

Ramón López Facal

University of Santiago de Compostela
Spain

” I believe that the teaching of European history in the 21st century must offer pupils an understanding of the historical roots of the world in which they live and the origins of current problems. But they must also be helped to understand that European societies of the 21st century are more complex, mixed and varied than they were in the past, while at the same time and to an increasing extent, they share the same cultural, economic and social references.

History teaching has traditionally encouraged pupils to identify with their respective countries by stressing national aspects of the past that are considered to be common to all while omitting others that tended to reflect diversity, be it regional, social or cultural. Emphasis was also placed on contrasts with and differences from other neighbouring countries.

■ **A** common form of history teaching for young Europeans might be achieved by changing the focus so that Europe took the place that individual countries occupied in traditional school history teaching, without substantially altering its implicit representations of the past or its objectives. Such a history syllabus would make no contribution to the development of a form of European citizenship that was consistent with the intercultural, mixed-race and changing society that characterises present day Europe.

■ **I** believe that a better alternative would be to focus on the similarities between Europe of the present and Europe of the past but also on the enormous diversity that has always existed. This second aspect usually receives less attention but it could help pupils to understand that social and cultural complexity has always existed, even if its characteristics have varied in different eras.

■ **T**he model of the Industrial Revolution that is generally presented in textbooks is usually confined to the process that started in England in the 18th century, with specific additional information about each country. Clearly pupils must understand the features of the Industrial Revolution in England but at the same time they should also learn that this process was concentrated in a very few regions of Great Britain. Many parts of the United Kingdom remained isolated from it and retained their pre-industrial hand working traditions. Nor should it be forgotten that there were processes based on other models of industrialisation, such as the one that developed in the Jura.

■ **N**either was the proletarianisation of a high percentage of the poorest population of Europe from the end of the 18th century, and particularly in the 19th century, a uniform process, either across Europe or within individual countries. The same applies to workers' organisations. Understanding the complexity of the past, its diversity, the migratory flows within Europe and to other continents, the changes in property relationships and the varying pace of those changes, the conflicts, the social advances and so on can offer us a better insight into why, in modern Europe, we share certain common features while at the same time there are such very obvious differences. ■■■

THE INDUSTRIAL REVOLUTION: BASIC FEATURES IN SPACE AND TIME PERSPECTIVE

Professor Mykhailo Kirsenko
National University of Kyiv-Mohyla Academy
Ukraine

” Any important phenomenon should be regarded and evaluated in the context of its background, causes, preconditions, common and specific features, immediate results and remote consequences on a continental, national and local scale. Let us try to define the framework of the Industrial Revolution and to follow how it influenced European society and mentality.

At the first stage from the late 18th until the mid-19th century the revolution in textiles, coal and iron had begun in England and spread into all West European countries. The enclosures opened the way to innovations in agriculture and left a huge surplus of landless free labour for overseas colonisation and home urbanisation. The Enlightenment (from the Royal Society and old Freemasons to l'Encyclopédie and classic German philosophy) encouraged scientific research. The Spinning Jenny and other inventions stimulated textile production while steam engine improvements made it possible to build mills far from rivers. The parliamentary reforms (the Glorious Revolution in England, through the American and French constitutions to Chartism and later) stimulated state support to business initiatives. On the other hand, the guilds and strikes were strictly forbidden (e.g. Le Chapelier Law) under the pretext that they could hinder enterprise. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

PEOPLE'S HISTORY MUSEUM
CONNECTING EUROPE'S INDUSTRIAL HERITAGE

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
(ÉPOQUE OTTOMANE ET TURQUIE)

LE PATRIMOINE INDUSTRIEL

SOCIAL AFFAIRS, PROLETARIANISATION
AND THE LABOUR MOVEMENT

▶ THE INDUSTRIAL REVOLUTION: BASIC FEATURES

REFLECTIONS ON THE INDUSTRIAL REVOLUTION
IN ROMANIA AND SE EUROPE

▼ HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE HISTOIRE SANS CLIVAGES

CONSEQUENCES OF
THE INDUSTRIAL REVOLUTION ON EUROPE

■ The nostalgia for the pre-industrial epoch can be seen in literature and the pictorial art of romanticism. The inhabitants of slums began protests with machine-breaking (Luddites) and spontaneous revolts (Lyons, Silesia). They often supported the liberals' struggle against absolutism for equal electoral rights and responsible governments. However, in some places the proletarians and unemployed paupers fought the middle class during the Spring of Nations. The tasks of political, national and social emancipation are closely interconnected but sometimes contradictory. Former particularists and separatists (Scotland, Austrian Bohemia and Hungary, Russian Poland and Ukraine) proved more deeply involved in the economies of multinational empires. Poly-ethnic and cosmopolitan overcrowded cities alienated newcomers from the countryside, breaking religious and rural family ties, provoking distress, alcoholism, prostitution and other evils. The churches were looking for new approaches to keep their flocks. The vast agglomerations, industrial suburbs and long distances required communications. These megalopolises created painful problems of housing, sanitation, public education, health protection and fighting criminality. Too slow but persistent attempts at solving them improved the situation, but all the measures proved insufficient; so antagonisms survive until today – visible in sporadic outbursts of violence.

■ At the second stage, until the early 20th century, the revolution of machine building, transport, chemistry and electricity embraced most of Europe and, after the Civil War, North America. Mining and metallurgy areas were formed around deposits of mineral resources (Lorraine, the Saar, Flanders, the Massif Centrale, the Ruhr Gebiet, the Donbas and Kryvyi Rih). The railway network covered Eurasia and played a strategic role (the Pacific, Trans-Siberia, Berlin-Baghdad, Cairo-Cape Town and other projects). The cartels and trusts intermingled with prominent banks tended to monopolise key spheres of production and to influence domestic and foreign policy. The industrial and less organised rural proletariat were faced with gangs confronting and penetrating trade unions. The emigration from densely overpopulated areas (Mezzogiorno, Balkan and Slavic lands) had partly lessened tension and decisively contributed to America's prosperity. Germany was the first Great Power to implement insurance and social legislation alongside universal suffrage for males. The workers' movement was looking for tactical methods in discussions between anarchists, syndicalists and Marxists.

■ The initially small groups were united into the Society of Workers with national branches, next evolving into a confederation of socialist parties. The progress in technologies and relatively higher standards of living were producing a still more numerous percentage of white collar workers, a so called workers' aristocracy not too far removed from the lower middle class in their way of life and mentality. Social Democracy, therefore, was splitting into the more moderate reformist wing (the Labour Party, Fabians, gradualists, opportunists) and the stubborn, radically militant faction (future Communists). The latter criticised Austro-Marxism for its basic principle of a federation of ethnic parties. Despite declaring internationalism, the workers shared racist and anti-Semitic discriminative prejudices. The Second International had threatened with a general strike if the imperialists unleashed a world war, yet pacifism proved helpless. The leftist maximalism tended to dogmatically divide nations into supposedly progressive (Germans, Poles) and reactionary (Czechs, Ukrainians) depending on their eventual ability to promote or to hinder a dangerous utopia of a world proletarian dictatorship.

■ At the next stage, in the late 20th century, nuclear energy, space research, environmental problems, food shortage, poverty, religious fundamentalism, globalisation crises and many other antagonisms put forward challenges deserving special attention. Knowledge of the Industrial Revolution is needed to comprehend and deal with those acute problems. ■■■

REFLECTIONS ON THE INDUSTRIAL REVOLUTION IN ROMANIA AND SE EUROPE: BETWEEN SPECIFICITY AND NECESSITY – WHY SO LATE?

Professor Mihai Manea
Education Consultant
Romania

MOTTO

”It is well enough that people of the where ever nations do not understand our banking and monetary system, the Industrial Revolution, for if they did, I believe there would be a Revolution before tomorrow morning”
(Henry Ford)

For a long period now, scholars have written extensively about the Industrial Revolution and its relation to the events that followed. The specialised literature has reached a number of rather contradictory conclusions that seem to add up to a sometimes confused picture. For sure, the events in Britain after 1760s clearly constituted the beginning of something quite new in human history, namely sustained economic growth based on constantly growing useful knowledge. The term “Industrial Revolution” was used to describe the period by the 1830s and afterwards, but modern historians increasingly call this period the “first Industrial Revolution”, characterised by developments in textiles, iron and steam led by Britain, to differentiate it from a “second Industrial Revolution” of the 1870s-1880s onwards, characterised by steel, electrics and automobiles led by the US and Germany.

CAUSES OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION

- The end of Middle Ages changed economic relationships.
- Higher population because of less disease and lower infant mortality allowed for a larger industrial workforce.
- The agricultural revolution freed people from the soil, allowing – or driving – them into cities and manufacturing system.
- Proportionally large amounts of spare capital for investment.
- The presence of all the required resources close together.
- Culture of hard work, taking risks and developing ideas.



WHAT CHANGED – INDUSTRIALLY AND ECONOMICALLY

- The invention of steam power, which was used to power factories and transport and allowed for deeper mining.
- Improvement of iron making techniques allowing for vastly higher production levels.
- The textile industry was transformed by new machines – such as the Spinning Jenny - and factories, again allowing for much higher production at a lower cost.
- Developments in metallurgy and chemical production.
- Creation of new and quicker transport networks thanks to first canals and then railways.

WHAT CHANGED – SOCIALY AND CULTURALLY

- Rapid urbanisation leading to dense, cramped housing and living conditions.
- New city and factory cultures affecting family and peer groups.
- Debates and laws regarding child labour, public health and working conditions.
- Anti-technology groups such as the Luddites (in England).

■ The Industrial Revolution, as it is now called by historians, changed the ways in which the World produced its goods. It also changed our societies from a mainly agricultural society to one that in which industry and manufacturing was in control. In the field of technology, the biggest advancements were in steam power. New fuels such as coal and petroleum were incorporated into new steam engines. This revolutionised many industries including textiles and manufacturing. Also, a new communication medium was invented called the telegraph. This made communicating across the Oceans much faster.

■ Still there are some important questions for which the historians still look for elaborate answers:

- Why did the Industrial Revolution take place in Europe and not Asia?
- Why did it start in Western Europe, while South Eastern Europe started later? (William Rostow called it “the second take off”)

■ In the case of Western and even Central Europe historians have a lot of historical sources and good conclusions. Instead, a number of difficulties are posed by the attempt to summarise the rates and even the scope of socio-economic changes typical for the age of Industrial Revolution in South Eastern Europe. As a result, views differ on the chronological framework for these profound economic changes in each Balkan country, and some authors even doubt whether the Industrial Revolution took place at all in these areas of our Continent. The factual difficulties are heightened by the fact that, where there are really gaps in the economic history of a given nation in the Balkans certain periods of the 18th – early 20th Centuries, analogies with known contemporary conditions in neighbouring countries cannot be relied upon.

■ A lot of economic historians, especially in the Balkan countries, have considered the most distinctive characteristics of the Industrial Revolution as residing in the area of technology and in the difference affected in man's attitude to nature by the introduction of machines and steam-power. Hence, historians have concentrated on establishing the chronology of the chief technological innovations and their implementation in the industry of a given Balkan country, of the resulting replacement of outdated handicraft techniques, and of the establishment of some new industrial branches (e.g., the generation of electric power). However, evidence on the chronology of the establishment of industrial production in the Balkan area, and especially of its quantitative parameters, is scarce. This approach is quite complicated by the fact that the transition to machine technology did not occur simultaneously in the different branches of handicraft and manufactory production. Because of the lack of research, a cross-country comparison based on average rates of growth of industrial production in individual countries from the 18th – early 20th century is not entirely reliable. In the same time, for the Balkan countries, however, it is hard to choose a political or economic event from the end of the 19th and early 20th century to mark a precise historical date for the periodization of the Industrial Revolution and the emergence and victory of capitalism in each individual country. This is necessary because although all peoples of South Eastern Europe were economically and socially backward during that period there were national differences - in degree of backwardness, in national structure, and in the timing of their liberation from Austro-Hungary and the Ottoman Empire - which determined what constituted the main obstacles in each country's struggle for economic emancipation. The economic history of Bulgaria, Romania, Croatia and Slovenia, and Serbia can be discussed on a comparatively more scientific basis. Treatment of this sort implies that greater attention should be paid to those Balkan countries where industrial development was more intensive during the 19th century and at the beginning of the 20th century. These are also the countries which can provide evidence of whether their economies exhibited the main traits of the Industrial Revolution. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

PEOPLE'S HISTORY MUSEUM
CONNECTING EUROPE'S INDUSTRIAL HERITAGE

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
(ÉPOQUE OTTOMANE ET TURQUIE)

E PATRIMOINE INDUSTRIEL

SOCIAL AFFAIRS, PROLETARIANISATION
AND THE LABOUR MOVEMENT

THE INDUSTRIAL REVOLUTION: BASIC FEATURES

REFLECTIONS ON THE INDUSTRIAL REVOLUTION
IN ROMANIA AND SE EUROPE

HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE HISTOIRE SANS CLIVAGES

CONSEQUENCES OF
THE INDUSTRIAL REVOLUTION ON EUROPE

■ The Industrial Revolution marks a major turning point in human history; almost every aspect of daily life was influenced in some way. But, along with the leap in technology, there was an overall downfall in the socio-economic and cultural situation of the people. Growth of cities was one of the major consequences of the Industrial Revolution. Many people were driven to the cities to look for work, in turn they ended living in the cities that could not support them. With the new industrial age, a new quantitative view of the World took place. This caused the need for people to consume as much as they could. Living on small wages that required small children to work in factories for long days was a striking economic reality as well in the Balkans. Most notably, average income and population began to exhibit unprecedented sustained growth. In the two centuries following 1800, the World's average per capita income increased over 10-fold, while the World's population increased over 6-fold. In the words of Nobel Prize winner Robert E. Lucas, Jr., « For the first time in history, the living standards of the masses of ordinary people have begun to undergo sustained growth... Nothing remotely like this economic behaviour has happened before ».

■ Living conditions during the Industrial Revolution varied from the splendour of the homes of the owners to the squalor of the lives of the workers. Poor people lived in very small houses, where people would share toilet facilities, have open sewers and would be at risk of diseases associated with persistent dampness. But not everybody lived in houses like these. The Industrial Revolution created a larger middle class of professionals such as lawyers and doctors. The conditions for the poor improved over the course of the 19th Century because of government and local plans which led to cities becoming cleaner places, but life had not been easy for the poor before industrialisation.

■ When compared with Western European countries, industrialisation in South Eastern Europe was very much delayed because of the Balkans' general backwardness. We can only talk of an initial or uncompleted Industrial Revolution. Indeed, the term 'revolution' is not appropriate for processes which had continued for more than a century in the countries discussed here. If we ignore the first isolated attempts at establishing industrial enterprises, it is quite clear that the initial stage of Romanian, Croatian and Slovenian industrialisation should be dated back to the 1860s; in Serbia it gained momentum in the 1880s; in Bulgaria, Greece and Bosnia-Herzegovina in the 1890s. If we rank the nations according to the average level of per capita industrial output we find that, around 1911, Romania leads, followed respectively by Croatia/Slovenia, Bulgaria, Bosnia-Herzegovina, Serbia, "Former Yugoslav Republic of Macedonia", Turkey, Montenegro and Albania. All of them, however, lagged far behind the levels of per capita industrial output achieved by the advanced capitalist countries during their own Industrial Revolutions. Not a single Balkan country had managed to reach the economic stage of an advanced industrial country by the Second World War. This indicates that an industrial revolution had not been accomplished.

■ The Balkan states did not follow the British model of Industrial Revolution. The missing element was the preliminary mass exodus of the population from the land, typical for Western Europe. The building of industry developed at a slow pace and it was only after the First and even Second World War that it intensified in some countries in the region. The important role of the cotton industry, which was both the origin and the mainstay of the British Industrial Revolution (18th-19th Century), has no corresponding equivalent in the Balkans. In the beginning, the leading branch in some countries was the woollen textile industry (Bulgaria, Turkey) or flour milling ("Former Yugoslav Republic of Macedonia", Greece). In Serbia and Croatia/ Slovenia, however, the leading branches were different. An exception seems to be Romania, where the textile industry was initially poorly developed (at the beginning of the 20th Century the country was still unable to abandon the import of textiles, which continued to supply 96% of domestic demand). Extractive industries were also significant in the beginning, although ore production in various countries depended largely on the availability of natural resources. Wood-processing and leather industries, along with the production of building materials, were initially important, with the partial exception of Greece. Engineering was generally poorly developed. It was only Romania, with parts of Transylvania and of course, Croatia, that made limited efforts in that respect, and they should not be overestimated. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE

PEOPLE'S HISTORY MUSEUM
CONNECTING EUROPE'S INDUSTRIAL HERITAGE

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
(ÉPOQUE OTTOMANE ET TURQUIE)

E PATRIMOINE INDUSTRIEL

SOCIAL AFFAIRS, PROLETARIANISATION
AND THE LABOUR MOVEMENT

THE INDUSTRIAL REVOLUTION: BASIC FEATURES

REFLECTIONS ON THE INDUSTRIAL REVOLUTION
IN ROMANIA AND SE EUROPE

HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE HISTOIRE SANS CLIVAGES

CONSEQUENCES OF
THE INDUSTRIAL REVOLUTION ON EUROPE

The uncompleted Industrial Revolution in the Balkans evolved in conditions of lack of capital and low industrial output. In 1901 a state-supported enterprise in Transylvania had an average number of 98 workers, compared with 82 in Croatia/Slovenia, 63 in Romania, 54 in Serbia and 48 in Bulgaria. In the same time, the foreign capital – it means German, Austrian, French, British capital played a significant role in the industrialisation of the Balkans. In the 19th-20th Century the Balkan countries generally used imported machines, whose technical level was good. Competition among European engineering firms left no place for the domestic production of low-quality or outdated machines. Some branches (e.g., the oil industry in Romania) were set up with the most advanced technology available at the time. The Industrial Revolution in the Balkan countries, though incomplete, nevertheless played a positive role in their economic development. It also had a positive impact on the increase of the average worker's pay, in that the average industrial wage in the Balkan countries was higher than the wages of agricultural labourers.

In the case of Romania, it is difficult to give a precise dating for the first introduction of machine technology into handicraft and manufactory production in the 19th Century. Some large industrial enterprises were established in the mid-19th Century, including first petroleum processing plant, the factories of Mihail Kogalniceanu, Nicolae Baleanu and Nicolae Kokulescu. In the 1870s — and especially after the first protectionist duty (1875) and the Bank of Bucharest (1880) - other large enterprises were established, such as the railway depot at Bucharest, two big sugar refineries, several steam mills, the Goetz enterprise, with branches in Galatz (Galați), Czernowitz (Cernăuți), Sulina and elsewhere. In 1879 the number of larger factories reached 87, while in 1887 it came to 171. After the end of the 1880s the industrial development of Romania accelerated. In the period from 1895-1915 there were 89 industrial facilities called "factory". Most of the new enterprises came in the metalworking and chemical industries, while the number of new textile factories decreased, along with the initially favoured branches of milling, distilling, brewing and other food industries. The boom of 1905 was much assisted by the rapid emergence of the oil production and refining industries, in which mainly foreign capital was invested.

If we take into account how fast handicraft and manufactory production was replaced by factory production, Romania appears to be somewhat ahead of some Balkan states in this respect. A number of crafts were replaced by the factory in the last third of the 19th Century. In 1860, for example, there were 36 handicraft workshops for cloth production in Romania, whereas by 1901 only one was left. In a number of branches, however, industrialisation did not succeed in replacing handicraft production entirely. For example, despite the existence of 54 large wood-processing enterprises, another 778 small sawmills were still functioning.

A census from April 1908 shows a decrease in the number of independent craftsmen to 47, 449, paralleling an increase in the number of journeymen and apprentices employed by them to 80, 392 - a fact reflecting the emergence of a social group of well-to-do craftsmen. By 1900-1902 there were 89 independent craftsmen per 10, 000 persons in Romania. Before the First World War Romania had come closer to a level of per capita industrial production more typical of advanced capitalist countries during their process of industrialisation in the 19th Century. Yet, by the time of the First World War started Romania had not turned into an agrarian-industrial country to a degree that would justify claiming that the Industrial Revolution had been accomplished. Accordingly to an industrial inquiry of 1911-1912 in Romania the total value of the agricultural production would amount to 2.03 billion lei, which was almost two to three times greater than that provided by the country's industrial production. Even by 1939 the value of Romanian industrial production had still not reached that of its agriculture.

Transylvania - since 1918 part of the Romanian state - could not fulfil its industrial potential until the First World War. The first signs of industrial development in this mixed ethnic region were felt from 1867, when Austro-Hungary was made. Coal and iron deposits in Anina and Reșița-Doman were exploited. The mining and metallurgical base of the Brașov Mining and Blast Furnace Association in Calan were built. The first big mill with an annual capacity exceeding 50, 000 tons of flour was constructed in the early 1870s. In 1913 the per capita value of industrial production was 79-96 gold French francs comparable with prices from the first decade of the 20th Century.

SELECTED BIBLIOGRAPHY

Cambridge Economic History of Europe, vol. VI, parts 1, 2, Cambridge, 1966.

O.Constantinescu, N.N. *Constantinescu, 1974. Cu privire la problema Revolutiei Industriale in Romania.*

C. Fohlen, 1971 *Qu'est-ce que la révolution industrielle?*, Paris.

D.Jordan, 1930. *Venitul national al Romaniei*, București.

J.R.Lampe, M.R.Jackson, 1982. *Balkan Economic History 1550-1950*, Bloomington, Indiana.

B.Mitchell, 1981. *European Historical Statistics, 1750-1975*, London.

Roy Porter, Mikulas Teich eds, 1996. *Industrial Revolution in national context, Europe and USA*, Cambridge.

A. Toynbee, 1950 *Lectures on the Industrial Revolution*, London.

Stefan Zeletin, 1976 *Burghezia romana, Originea si rolul sau in istorie*, Bucuresti.

HISTOIRES PARTAGÉES POUR UNE HISTOIRE SANS CLIVAGES

Professeur Jean Puissant
Université Libre de Bruxelles
Belgique

Ce titre pourrait s'envisager au singulier sauf à introduire l'idée d'une Europe, non seulement unie mais unifiée qui pourrait rebuter. Le terme partagé est riche de sens¹. Récemment on a proposé l'expression « d'histoire en conversation » qui sous-tend l'idée de dialogue nécessaire au-delà de l'histoire comparée. Mais pour le sujet qui est proposé à notre réflexion, histoire partagée se justifie pleinement.

■ Harmut Kaelble a souligné combien du point de vue social au sens large, les sociétés européennes se ressemblent plus qu'elles ne se distinguent (transition démographique, vieillissement de la population hors apport migratoire, industrialisation, urbanisation, morphologie urbaine, niveau d'instruction, structures politiques et sociales, etc., « Vers une société européenne » (1988).

■ Eusebi Casanelles (musée des sciences et des techniques, Barcelone) pour sa part insiste sur les patrimoines techniques et industriels communs à toutes les régions industrialisées d'Europe qui contribuent à lui donner une unité plus forte que les seuls traités institutionnels. J'ajouterais, l'organisation de l'espace, beaucoup de paysages comparables, sinon identiques.

■ La civilisation matérielle qui est la nôtre y compris le traitement des questions sociales qui en sont la conséquence, marquée par la révolution industrielle, a profondément et durablement bouleversé les sociétés nées de la révolution néolithique (élevage, agriculture, villes, état, traitement codifié et écrit de l'information...). Michel Serre (« Le temps des cerises ») explique avoir assisté à leur disparition.

■ En moins de deux siècles (1770-1970) nous sommes en effet passés d'une société principalement primaire, agricole, rurale (80% de la population), religieuse, autoritaire, à une société principalement tertiaire, bureaucratique, urbaine (80% de la population), plus démocratique et sécularisée. La transition s'est effectuée par le biais de la société industrielle. Peu importe ici d'établir comme le feront nos successeurs dans quelques siècles si nous avons assisté à la fin de la période néolithique ou au début d'une ère nouvelle à qualifier. ▶▶▶

¹ J'ai eu l'occasion de diriger un ouvrage-atlas consacré au passé de Bruxelles au titre d'« Espaces partagés, espaces disputés » dont j'ai eu le plaisir de proposer l'intitulé et de le voir accepté.

■ Cette transition est en cours dans le monde, mais pas plus que la révolution industrielle, elle n'est ni homogène ni instantanée. C'est également le cas pour ces deux siècles (période brève au regard de l'histoire) qui ont bouleversé l'Europe occidentale, mais sans doute moins profondément ou moins précocement, dans certaines régions d'Europe centrale ou orientale. En fait la révolution industrielle s'est déployée préférentiellement dans l'aire de développement du commerce à longue distance médiéval, étendue à la selle houillère westphalienne (de l'Ecosse à la Silésie) qui la traverse (le centre). Le reste de l'Europe, méridionale, les Balkans, l'Europe orientale sont concernés plus ponctuellement ou plus tardivement (la périphérie). Mais toutes à des degrés divers ont été soumises à « la grande transformation » qui fait sentir partout les mêmes effets même si ce n'est pas toujours de manière identique. Il est donc sans doute moins difficile de proposer une histoire européenne commune dans ces matières que dans beaucoup d'autres.

LA QUESTION SOCIALE

La prolétarianisation, c'est la salarisation du travail. A la fois moyen d'aliénation de la main d'œuvre mais aussi sa potentielle autonomisation. Nulle part dans le monde, qu'elles que soient les conditions de travail et de rémunération, les populations rurales, a fortiori sans terre ou précarisées, ne résistent à l'attrait du salaire ou de son attente. Il faudrait ici introduire la notion de migration, interne ou externe et pas seulement dans un sous-chapitre de l'urbanisation. La question de l'exode rural de régions de plus en plus éloignées des centres de production. Je pense ici en particulier au recrutement de la main d'œuvre minière, recrutée localement dans un premier temps, puis progressivement dans un rayon presque concentrique de plus en plus large jusqu'à l'ensemble de la méditerranée, spontanément d'abord puis grâce à des plans concertés de recrutement de main d'œuvre (exemples de Belgique, de la France, et de l'Allemagne certainement). La mine constitue un sas d'entrée dans la sphère de la production industrielle (contraintes sociales, physiques, réglementaires...) d'autant plus que la faim du « pain de l'industrie » a mobilisé des millions de travailleurs dans toute l'Europe.

■ Inversement il existe une émigration de travailleurs qualifiés pour lancer de nouveaux secteurs dans certains pays (les sidérurgistes wallons en Suède, ou bientôt en Russie, les mineurs belges en France et en Amérique du Nord...) ou pour pallier les problèmes de recrutement (les mineurs silésiens dans le Nord de la France après la première guerre).

LE TRAVAIL

■ L'observation et la compréhension du procès de travail et son évolution constituent un moyen pédagogique de première importance. Autant il est difficile en matière de mémoire orale d'obtenir des récits de vie circonstanciés en milieu ouvrier, autant la description du travail proprement dit suscite l'implication des témoins.

■ Aborder ensuite les questions de pénibilité, d'insalubrité, de risques (maladie, accidents), de flexibilité et de perte de travail. La question de l'emploi des enfants et des femmes, non seulement permet d'aborder la question du taux de profit et son réinvestissement dans l'activité mais renvoie également aux conditions observables actuellement lors du décollage industriel des pays tiers. La question du travail permet d'envisager également les moyens de résistance internes à l'organisation moderne du procès de travail (la fuite, l'absence, la lutte pour le temps, l'intensité, la reproduction de la force de travail, la grève...) qui renvoient toujours à des situations contemporaines.¹

■ Les apports de la cartographie et de l'image fixe ou animée complètent utilement les textes dans ce domaine. Une recherche concertée dans les divers pays européens permettrait de constituer une anthologie de témoignages, de descriptions d'observateurs d'époque.²

■ Mais la classe ouvrière n'est pas la seule conséquence sociale de l'industrialisation. Comme on a pu le montrer pour la Belgique qui apparaît comme un archétype de la société industrielle, l'effondrement de l'emploi dans l'agriculture n'est pas compensé par une croissance proportionnée de l'emploi dans le secteur secondaire, mais par l'explosion du secteur tertiaire (domesticité et commerce de détail au XIX^e siècle, professions libérales, bureaucratie financière, banques et assurances, et administration publique au XX^e siècle)³. Dans tous les cas, travail agricole, industriel, tertiaire devrait être envisagé dans une perspective sexuée soulignant l'accès des femmes au travail salarié pour la première fois dans l'histoire de l'humanité et au XX^e siècle « la grande marche des femmes » vers le bureau qui les éloignent des travaux manuels pour la première fois également. ▶▶▶

1 La thèse de Joël Michel sur les communautés minières en Europe entamée avec Labrousse (de l'Ecosse à la Silésie est malheureusement restée inédite « Le mouvement ouvrier chez les mineurs d'Europe occidentale (Grande-Bretagne, Belgique, France, Allemagne). Etude comparative des années 1880 à 1914. » 6 vol. Thèse d'état, Lyon III 1987)

2 Sven Steffens a défendu sous ma direction, à l'ULB, une intéressante thèse (malheureusement non publiée), consacrée aux récits auto-biographiques d'artisans (non aux ouvriers d'industrie donc), dans le monde alémanique (Allemagne, Autriche, Suisse alémanique) et en Belgique. « Untersuchungen zur Mentalität belgischer und deutscher Handwerker anhand von Selbstzeugnissen (später 18. bis frühes 20. Jahrhundert), ULB, 1999

3 Voir G. Crossick, H.G Haupt, The Petite Bourgeoisie in Europe (178-1914) München, Londres, New-York 1995. Cette question a fait l'objet d'un certain nombre d'enseignements transnationaux dans le cadre du programme Erasmus.

L'ORGANISATION DU MONDE OUVRIER

La concentration de la main d'œuvre (dans l'entreprise, dans les bassins et villes industrielles), les tentatives de marginalisation de la valeur travail dans le coût de production soumis à l'importance croissante du prix de l'investissement et de la concurrence, les politiques de suppression des formes anciennes de régulation « corporatives » entraînent les travailleurs à s'organiser. Entraide mutuelle, recherche de produits de base de la vie courante à meilleurs prix, revendication de meilleures conditions de travail et de rémunération sont à l'origine des mutualités, coopératives, syndicats qui précèdent les formes d'organisation politique qu'elles soient essentiellement protestataires ou réformistes. L'approche de ces questions reste fondamentalement nationale sauf celle qui s'intéresse aux Internationales, mais qui contrairement aux espoirs de Marx n'ont jamais réussi à dépasser les intérêts nationaux ou sectoriels.² Sauf au sein de l'internationale communiste où l'inverse s'est produit : la soumission des intérêts nationaux aux intérêts d'un seul pays. Des études transnationales ont été menées, trop souvent juxtaposition d'études nationales ou locales. On peut penser aux colloques animés par M. Degl'Innocenti sur la coopération en Europe.³

Depuis les « équitables pionniers » de Rochdale jusqu'à nos jours la coopérative de consommation et/ou de production représente une intéressante expérience, présente dans tous les pays européens, à la fois de défense des intérêts des travailleurs et/ou des consommateurs, apolitique ou politique. Les mutualités restent (à ma connaissance), moins étudiées, tandis que les syndicats dans une perspective européenne sont notamment envisagés par le centre d'histoire sociale du XX^e siècle (Paris 1 Sorbonne) animé notamment par J.L.Robert, M. Pigenet⁴

L'INSTITUTIONNALISATION DES RELATIONS SOCIALES

L'approche transversale est surtout intéressante d'un point de vue chronologique, les particularités nationales restent fortes, conséquences de la nature et de l'importance de l'industrialisation, mais surtout du système politique, du rythme de sa démocratisation et du rapport de force entre propriété foncière, bourgeoisie urbaine et partis se réclamant de la classe ouvrière. ▶▶▶

² J'ai étudié un intéressant projet d'organisation de la production charbonnière en Europe (le projet Léwy) avec le double objectif de stabiliser le marché, d'assurer la rentabilité de l'industrie houillère et d'améliorer la condition ouvrière ainsi que de construire la paix en Europe, défendu, sans succès, au sein de l'internationale des mineurs par les syndicats belges puis français avant 1914.

³ M. Degl'Innocenti (a cura di) *Le case del popolo in Europa*, Firenze 1984, *La impresa cooperativa in Europa*, Pisa, 1986, *Il movimento cooperativo nelle storia d'Europa*, Milano, 1988

⁴ Voir *L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale, 1960-1985*, édit : P.Pasture, M.Pigenet, J.L.Robert, Paris, 2005. Francine Bolle, qui termine sous ma direction une thèse consacrée au syndicalisme belge dans l'entre deux guerres a réalisé en partant des tableaux publiés par H. Kaelble, op. cit des graphiques précisés et augmentés des taux de syndicalisation en Europe.

L'ENTREPRISE

L'histoire des entreprises est envisagée le plus souvent d'un point de vue monographique voire national. Envisager quelques exemples transnationaux permet de souligner que l'investissement du capital ne se soucie pas de frontières ou au contraire que la décision d'investir est prise pour effacer (contourner) les frontières (le principal Charbonnage français du XIX^e siècle (Anzin) a été créé par des investisseurs et des ouvriers venus des Pays-Bas, le créateur d'un fleuron du patrimoine industriel européen en Belgique, le Grand-Hornu, est français), ou simplement pour développer ses marchés (le Belge Solvay et son réseau d'usines de production de soude, le belge Empain réalisateur du métro de Paris, des tramways du Caire et de la ville nouvelle Héliopolis, l'exemple de l'investissement allemand dans la sidérurgie au Grande Duché de Luxembourg avant la première guerre...), la multinationale hollando-britannique Unilever et son influence économique en Afrique centrale. Chaque pays a ces exemples qui tendent à montrer que la « mondialisation » tant évoquée est une question ancienne que l'industrialisation a intensifiée et accélérée.

LES SECTEURS INDUSTRIELS

Sont également souvent abordés par leur réalité nationale. Les premiers cartels internationaux commencent pourtant à voir le jour au XX^e siècle. Le secteur charbonnier pour sa part a fait l'objet d'une approche internationale comparée¹.

¹ Arbeiter, Unternehmer und Staat im Bergbau. Industrielle Beziehungen im internationale Vergleich, München 1989 édit. K. Tenfeld (traduit en anglais).

LES ASSOCIATIONS DE « RÉFORME »

■ La transformation du système économique et social entraîne émotion, indignation, puis observations, réflexions, propositions. Les « think tanks » se multiplient dans de nombreux pays et se réunissent dans des congrès internationaux européens dès le milieu du XIX^e siècle (paupérisme, questions sociales, logement, chômage involontaire, législation...). On y débat des mesures à prendre dans divers domaines. Le congrès international sur les questions sociales de 1890 à Berlin convoqué par Bismarck est sans doute un des moments importants à examiner de ce point de vue.¹ Mais ils se multiplient avant la guerre, préfigurant le BIT.

L'URBANISATION

Conséquence capitale de l'augmentation de la productivité due à l'industrialisation des moyens de production et d'échange, l'urbanisation peut être envisagée dans sa globalité. Il s'agit alors d'un sujet, d'une approche en soi, extrêmement vaste et complexe où les particularités nationales, voire régionales restent très importantes voire dominantes. L'approche comparative se révèle extrêmement stimulante, car les différences suscitent les questions et nourrissent le débat. Nous l'avons beaucoup pratiqué, à l'ULB, avec nos collègues montréalais. En revanche, une approche tournée vers les conséquences de l'industrialisation sur les villes nous relie à la problématique générale et rétrécit quelque peu le champ envisagé.

■ Toutes les villes ont un caractère industriel, ne fût-ce que pour permettre leur propre existence et croissance (industries de la construction, de consommation...), certaines sont nées de l'industrialisation et fonctionnellement liées à elle (Roubaix, Essen...), d'autres encore se situent entre ces deux types (les capitales, les ports) qui bénéficient de leur croissance pour attirer les industries et les services nécessaires. D'autres encore, anciennes, ne sont pas touchées, sauf très indirectement, par l'industrialisation. Ce sont des villes « confites », qui au contraire des précédentes voient leur population stagner ou même diminuer par manque d'attractivité. Bruges grand port européen du XIV^e siècle en est un magnifique exemple, Venise aussi.

¹ J'ai été frappé d'y constater que la Belgique, un des principaux pays industrialisés, y était systématiquement à la traîne des pays développés. Sauf sur un point la nécessité de créer un échange d'informations, les prémices du BIT.

■ Il existe deux axes pour traiter la question, l'industrialisation des équipements urbains : la généralisation de la distribution des fluides dans les immeubles : l'eau potable, le gaz (gaz à tous les étages), l'électricité, le développement des moyens de transports publics (tramways, métros, trolleys, bus...), ou des équipements domestiques : le chauffage (individuel ou collectif, localisé ou généralisé par exemple, la disparition du foyer et le rôle du chauffage central sur l'individualisation des comportements), l'éclairage... Et la question de l'habitat différencié (le bidonville, le taudis, la division du logement, la densification de la construction dans la ville ancienne, l'augmentation de la surface occupée avec l'amélioration de la qualification du travail et des revenus) qui est souvent à l'origine de l'observation sociale au milieu du XIX^e siècle. Les notions et les réalisations de logements ouvriers, sociaux, à bon marché, à loyer modéré, privés, patronaux, publics, individuels, collectifs, les législations y afférentes constituent d'excellents moyens pour balayer l'espace européen concerné par le même type d'évolution et d'enjeux. Toujours d'actualité puisque les populations se renouvellent, migrent toujours vers la ville et dans la ville.

■ Si le phénomène de « rurbanisation » (grâce à l'individualisation des transports) a bouleversé la ville post industrielle, le vide qui gagne les centres-villes (pas partout ou pas partout de la même manière), les migrations externes recréent des situations du XIX^e siècle, (précarité et vieillissement du bâti, division des surfaces occupées, résurgence des maladies sociales éradiquées lors des « golden sixties »...). La reconstruction des villes détruites lors des deux grands conflits européens sont l'occasion d'expérimenter, de renouveler la typologie urbanistique et architecturale. Là aussi les relations internationales présentent un grand intérêt (l'exemple du « town planning », des « garden cities » britanniques)². La comparaison systématique des habitats ouvriers nous renvoie directement au processus d'industrialisation et d'urbanisation³. ▶▶▶

² Janet Polasky vient de publier un ouvrage intéressant de ce point de vue comparant Londres et Bruxelles du point de vue de l'urbanisation et de la mobilité. « Reforming urban labor. Routes to the city, Roots in the country ».

³ Dans cet esprit le numéro thématique de « La revue du Nord ». L'habitat collectif en Europe du Nord-Ouest des origines à la seconde guerre mondiale. 90, Lille, 2008

LA CIRCULATION DES TECHNOLOGIES

Sans sous-estimer les difficultés d'établir les moyens de transmission et la chronologie de l'utilisation des différentes techniques, il s'agit sans doute du chapitre le plus universel. Aborder ici non seulement les réussites, mais aussi les échecs peut donner du sens.

LA PATRIMONIALISATION DE L'INDUSTRIE

Dans tous les pays développés la fin du cycle industriel (ou du moins son affaiblissement) a provoqué un intérêt pour l'archéologie et le patrimoine industriels en Grande Bretagne pour commencer. Personne n'y échappe ou n'y échappera. Casanelles nous explique bien que la civilisation matérielle, l'industrialisation sont sans doute le patrimoine commun le plus évident, le plus tangible commun à toutes les sociétés européennes. Les « musées industriels » se sont multipliés, souvent sous l'impulsion de groupes, d'individus, d'anciens travailleurs qui se sont approprié ce patrimoine dans une dimension citoyenne remarquable que souligne également Casanelles. Ce ne sont pas des spécialistes qui sont à l'origine de nombre de préservations. Ce qui n'est pas sans pose problème aux pouvoirs publics « subsidiant » in fine des initiatives par définition totalement non rentables (sauf peut-être par un phénomène de Disneylisation comme à Völklingen en Sarre). Le patrimoine industriel est effectivement souvent onéreux à préserver et surtout à entretenir en l'absence d'activité économique sous-jacente suffisante. Du moins jouent-ils le rôle de conservatoire du passé révolu à la disposition de tous.

■ Le risque de muséification du passé existe, dans ce domaine en particulier où les initiatives se sont multipliées, diversifiées, décentralisées. Nous sommes dans un processus parfaitement inversé par rapport à la constitution des collections du musée du Louvre à Paris. Ces « musées » constituent localement des médias de premier plan pour introduire les concepts et réalités de l'industrialisation. Mais aussi des introductions à la civilisation et à la culture technique. Nous savons que le musée n'est pas l'institution culturelle la plus attractive ni la plus fréquentée.

■ À diverses conditions ils peuvent pallier ces difficultés: qu'ils utilisent au mieux les médias contemporains (TIC) qui permettent de visualiser et comprendre les dynamiques à l'œuvre, qu'ils servent d'incitant pour l'intérêt scientifique et technique de leurs visiteurs, jeunes en particulier (je pense surtout aux jeunes issus des migrations récentes originaires de régions où la culture technique contemporaine est peu présente), qu'ils s'inscrivent dans des réseaux complémentaires qui permettent par addition ou multiplication, d'aborder l'ensemble de la problématique de la société industrielle et non seulement une partie locale, sectorielle ou temporelle de celle-ci. (voir ERHI par exemple¹) D'autre part, il serait judicieux de suggérer à ces initiatives de s'insérer dans un passé commun, ici européen, en évoquant la généralité du phénomène et pas seulement l'exceptionnalité de chaque situation. C'est le risque par rapport à l'objectif qui sous-tend notre rencontre, l'affirmation d'un particularisme local exacerbé tandis que l'histoire évoquée est bien européenne et américaine hier, mondiale aujourd'hui. Enfin, l'utilisation de la promenade expliquée, documentée, utilisant l'environnement non comme décor mais comme document, le paysage ou la ville comme musée, peut susciter plus d'implication et d'intérêt des publics. A La Fonderie (Bruxelles), en l'absence de musée pendant de longues années, c'est la méthode que nous avons utilisée pour intéresser le public, à côté de publications ou d'expositions temporaires en divers lieux (ce qui nous a permis aussi de valoriser des éléments du patrimoine industriel méconnu à l'époque). Nous venons de terminer à Bois du Luc, site minier exceptionnel dont l'histoire remonte à 1685, dans le cadre d'un projet européen Interreg (Hainaut belge et Nord-Pas de Calais) un itinéraire de la culture industrielle qui souligne avec force « l'identité » de ces territoires et de leurs habitants d'où toute frontière a désormais disparu (paysages, patrimoine industriel, immobilier et social...)².

■ Ces « Musées » constituent un livre ouvert sur le passé industriel de l'Europe, élément essentiel de sa communauté de destin. En fait l'actualité nous incite à penser que le besoin d'histoire, social, intellectuel et politique... a tendance à augmenter. Que tout ce qui permet d'intensifier, d'améliorer l'offre répondant à ce besoin est d'ordre positif. Qu'il s'agit d'un enjeu civique majeur dans la formation du lien social, d'un enjeu politique majeur dans une période particulièrement difficile. ■■■

¹ European route of industrial heritage. ERIH www.erih.net

² Itinéraire de la Culture Industrielle (ICI): un autre regard, une autre perspective sur une culture industrielle sans frontières (Hainaut, Nord-Pas de Calais) www.ici-itineraire.eu

CONSEQUENCES OF THE INDUSTRIAL REVOLUTION ON EUROPE

Andreja Rihter

Forum of Slavic Cultures
Slovenia

In my presentation, or better to say – a stimulus for thinking and for our work – I would like to present contents that are more than important in today's process of changing the image of Europe, as well as complementing and upgrading life values. Indeed industrial revolution started in England and meant a beginning of a new period, but we should not forget that the socialism period in the greater part of Europe was the time of industrial development of the second period. It had its peculiarities and left behind big urban centres and life patterns that we still can detect in some surroundings. Today, these areas are either abandoned or they changed their images through investments of private or public means. There remains the problem of ecology, the problem of life of a period, in some area, where the industrial heritage was preserved or decayed.

Europe is becoming aware of the technical, cultural and social value of this heritage as a whole which conceals an important part of the collective memory and European identity and some of whose elements deserve to be protected as part of the heritage.

In 1990 the Council of Europe passed the Recommendation No.R (90) 20 on the protection and conservation of the industrial, technical and civil engineering heritage in Europe. In the recommendations for the governments of member states we find:

promote public knowledge and enhancement of the technical industrial and civil engineering heritage by campaigns to alert the public at large and by placing particular emphasis on the promotion of tourism;

In measures is written:

local and regional elected representatives in order to attract their attention both to the historic value of this heritage and to the possibilities resulting from action centred on enhancement and new forms of use, including the promotion of tourism by organising specific cultural routes and encouraging industrial tourism.

Perhaps my examples are isolated cases of good practices that take place in front of us and endeavour to secure survival of the industrial heritage the best they can. Museums are merely cultural institutions that are a living memory of a time, a kind, a life of a historical period. ▶▶▶

THE MICHELETTI FOUNDATION

The Micheletti Foundation (established in 1981 in Brescia) is a research centre specialising in 20th-century history. It has been leading the debate on industrial archaeology in Italy and so far it has concentrated on the history of technology, work and industry. It has also played a key role in the setting up of MusIL (the Eugenio Battisti Museum of Industry and Labour), which consists of three complete and functioning areas: the Museum of Hydroelectricity in Cedegolo (Camonica Valley, Brescia); the Museum of Work and Industry in Rodengo Saiano (Brescia); and the Museum of Iron in San Bartolomeo (Brescia).

■ The Micheletti Award is in its 16th year, confirming its position as the most prestigious international award for innovative museums in the sectors of Industry, Science and Technology. The first winner of the Micheletti Award, in 1996, was DASA – the German Safety at Work Exhibition in Dortmund, Germany.

■ From the example of the past five years of the Micheletti Award, it can be seen that the museums which have emerged as winners have covered a wide spectrum of the fields of Science, Industry and Technology.

- In 2006 Tom Tits Experiment at Södertälje in Sweden described itself as a science centre, but the feature which stood out for the jury was the link between itself and a school, which enabled it to introduce science on a daily basis to children from a young age as something which was fun as well as educational.
- In 2007 Brunel's SS Great Britain in Bristol in the UK was rewarded for the outstanding achievement of bringing the world's first iron ship back to its birthplace, undertaking a massive restoration project and becoming an extremely successful tourist attraction, based on sound scholarship.
- In 2008 the University Science Museum at Coimbra in Portugal possessed collections of the highest importance and the judges acknowledged the skill and sensitivity with which it had enhanced the understanding of its treasures with modern presentation and technology.
- In 2009 the Museum of the Jaeren Region at Naerbø in Norway had agriculture as its theme and introduced its visitors to contemporary technology in the farming industry by concentrating on hands-on experience rather than long technical explanations, combining this with great skill in fundraising.
- In 2010 the Agbar Water Museum at Cornellà de Llobregat in Spain covered the theme of water from a historical and ethnical point of view as well as from a technological perspective and introduced a wide variety of activities to complement its static displays.

■ It is expected that in the future the Award will continue to attract candidates from equally diverse fields. In the new stand-alone competition museums will have a greater chance of raising their profiles by taking part in prize ceremonies and conferences organised by the European Museum Academy.

THE ROG FACTORY

The Rog factory represents one of the last preserved quality examples of old industrial architecture, and at the same time, a degraded post-industrial area, in the centre of Ljubljana. The Rog CCA project is based on the City of Ljubljana's Strategy for Cultural Development 2008–2011.

■ From the end of the 19th century until 1952, the Rog factory manufactured various leather products. From 1952 to the beginning of the 1990s, it was a bicycle factory that (at first) also manufactured typewriters. In the 1990s, the abandoned building was occasionally used for cultural events (art and design festivals). In 2006, the building was occupied by temporary users (artists, Social Centre, Yoga Centre, skateboarding venue, etc.) who still operate in Rog to this day.

■ One important aim of the renovation is the revitalisation of the Eastern part of the city centre, which is anticipated to grow into an important development axis of the city centre and its opening alongside the Ljubljanica River.

■ Development of Ljubljana:

- With the Rog Centre, Ljubljana will start implementing the creative city concept as its own development model.
- By mounting ambitious exhibitions enabled by a large, well equipped exhibition hall, the Rog Centre will drastically raise the level of interest in visual arts, design and architecture, addressing a broad circle of visitors.
- The Rog Centre will represent a new model of an education and research centre that will connect the cultural and artistic field, science and technology.



■ The new centre is conceived as a production, research, exhibition and socialising space. It will be dedicated to visual arts (in the broadest sense of the term), architecture and design, their interconnection and their strategic connection with the business sector and education, with a strong emphasis on international cooperation. The Rog Centre will realise its goals by making strategic connections with appropriate government initiatives and with the already existing players in these fields, thus ensuring credible programmes that will also be interesting for businesses. Architecturally, the Rog Centre is conceived so that the rooms can be adapted to the purposes and spatial needs of artistic creation.

■ In order to create and implement the programme for the Rog Centre, programme partnerships with the public sector (universities, public cultural institutions, research institutes, etc.) and the private sector (NGOs, companies, etc.) are expected. The target groups of users are designers, architects, visual artists, scientists, researchers, innovators, the expert public, students, children, schoolchildren, inhabitants of Ljubljana and tourists.

■ Rog will be a frequented, dynamic centre where artists and partners will operate on a project-to-project basis. This means that organisations or artists involved will not have their domicile at Rog. Partners will be sought on the basis of a pre-conceived programme and the centre's programme orientation. The definition of programme partnerships is currently still open. Current legislation allows providers of cultural programmes in the public interest to pay only for the actual material costs of using the infrastructure in public institutions. Special attention will have to be paid to how the Rog Centre (beginning already during its construction) will fit into the existing institutional and social networks and how it will generate new ones. The Rog Centre will be an institution that will complement and/or extend the programmes of existing institutions, organisations, operations and private initiatives.

EDUCATION AND RESEARCH INSTITUTIONS

■ At the Rog Centre, the City of Ljubljana expects the educational programmes, which will count as part of a curriculum, to be conducted in cooperation with private and public educational institutions. The programme at Rog will be able to fill the holes in the field of education and connect the students of various faculties and academies. The City of Ljubljana sees an opportunity in the connection, through projects, of students and foreign and Slovenian experts into working groups, as well as in their cooperation in the development of new products, in research projects, etc.

WESTERGASFABRIK

How do you arrive at a suitable new use for a heavily polluted former industrial site with a large number of protected historic buildings? The Westerpark district council and the Westergasfabriek project team examined this question in detail. A lengthy and complex process took place before the Westergasfabriek became the culture park it is today. The present success of the Westergasfabriek is due to the combination of temporary use of the area and the development of plans for the long term. Thus the area was already on the map before it was completed. Moreover, a creative, flexible and above all communicative project team proved to be indispensable if the different processes were to be overseen at the same time. The team had to keep in touch with the many facets, while streamlining and organising them. And if necessary the strategy had to be adjusted. This 'creative process' is the opposite of a 'linear process'. The team was following a predetermined direction, but without detailing or a fixed final aim. It did this with a lot of patience, without haste and while being open and above board in order to move from chaos to a clear vision with the help of ever new creative ideas.

■ And for a discussion – a reflection on the “difficult” heritage that vanishes before our eyes, and with it the 20th-century history, marked by wars.

■ The fall of Communism or Socialism, according to the British historian Tony Judt, brought about a wave of painful memories, decades of silenced truth were brought to light, and some deep-seated taboos were broken down. At the same time, a problematic temptation came about to surpass this kind of legacy through summarising, generalising, distortion.

■ Therefore the museum work faced a new challenge and new questions. As active participants or initiators of social and cultural processes in reinterpreting the past, museum workers are concerned with peculiarities of a certain period of history, to which they chiefly dedicate their scholarly and professional attention. But if they want to carry out their mission competently, coherently and trustworthily, they first have to face difficult history or legacy of their own country, nation or community, and with their own role in it. ■■■

L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION

” L'évolution de l'éducation, des pratiques traditionnelles aux systèmes éducatifs contemporains, a été marquée par un très grand nombre d'interactions dans l'ensemble de l'espace européen.

L'étude de l'histoire de l'éducation en Europe met en évidence une certaine unité, les évolutions propres aux différentes nations étant fortement liées entre elles. L'unité et la cohésion sont présentes dans les échanges même si par ailleurs, les nations s'efforcent de se distinguer les unes des autres.

L'entreprise éducative a aidé l'Europe à construire une culture du dialogue.

L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION EN EUROPE : INTRODUCTION

La pratique éducative européenne a étendu son rayonnement dans le monde à différentes périodes de l'histoire. Elle a à la fois absorbé et été influencée par des systèmes et pratiques qui existaient hors de ses frontières géographiques et culturelles. Il serait peut-être opportun, pour l'examen des points de convergence et interactions dans l'histoire de l'éducation en Europe, d'inscrire la discussion dans la projection d'un avenir européen commun, ce qui suppose la prise en compte d'une identité européenne pour un Vieux Continent qui a perdu son hégémonie mondiale et évolue dans un monde où certains aspects de son histoire ont été intégrés à une culture plus universelle communément appelée culture occidentale. Il ne faudra pas oublier non plus qu'au plan géographique, l'Europe inclut la Russie, la région du Caucase et la Turquie ; mais plus encore que des limites spatiales, l'approche historique et culturelle de l'idée de l'Europe dépendra des limites temporelles qui seront fixées. De ce point de vue, malgré l'absence de consensus sur la date précise de la naissance de l'Europe, on peut établir une corrélation entre son identité et ses origines et dégager de grandes périodes qui ont toutes marqué l'Europe de leur empreinte :

- ▶ l'Antiquité gréco-latine, qui nous a laissé son héritage linguistique et la notion essentielle de liberté ;
- ▶ Rome, à laquelle nous devons les notions de justice et de droit ainsi que les fondements de l'organisation politique et le latin ;
- ▶ l'expansion et la diffusion du christianisme, qui a donné un point de départ à la modernité en Europe ;
- ▶ la sécularisation au Moyen Âge, à la Renaissance et au siècle des Lumières, qui a fait progresser la notion d'humanisme dans l'éducation et la culture et développé les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité ;
- ▶ la variété dans l'unité : l'Europe latine, l'Europe germanique, l'Europe byzantine, l'Europe slave et l'Europe islamique ;
- ▶ la post-modernité.



■ L'histoire de l'Europe peut être vue comme la somme des histoires nationales au sein de l'Europe, histoires dont la Convention culturelle européenne de 1957 reconnaît la légitimité mais qui sont également, dans un certain sens, artificielles. Il est donc tout aussi valable de rechercher une histoire d'ensemble au niveau de l'espace géographique européen. L'idée d'Europe est également la combinaison d'une position géographique, de capacités humaines et de valeurs culturelles.

■ Même si l'éducation est, de nos jours, une préoccupation plutôt nationale, rien ne s'oppose à l'examen d'un certain nombre de questions qui ont suscité des débats et des échanges au niveau supranational en Europe, lesquels ont bien souvent abouti à des conclusions similaires dans des situations et des territoires très divers.

■ Les convergences et interactions ne manquent pas. On peut inclure parmi les premières : la raison d'être des systèmes éducatifs, le rôle et la responsabilité de l'Etat, la définition de l'obligation scolaire, les procédures de certification, le statut, le rôle et la formation des enseignants, la définition et l'élaboration du curriculum, ainsi que la politique du manuel scolaire. Les secondes englobent la philosophie de l'éducation, l'égalité hommes-femmes, la réforme pédagogique et l'équilibre entre enseignement général et enseignement professionnel ou technique.

■ Le but de ce chapitre n'est pas de retracer de manière exhaustive l'histoire générale de l'éducation en Europe mais d'apporter un éclairage sur certains points.

TENDANCES GÉNÉRALES

■ Certaines tendances à long terme se dégagent (voir figure 1 ci-après). De manière générale, on note qu'avant d'être proposée à tous, l'éducation était un privilège accessible uniquement à quelques-uns. Aujourd'hui, les systèmes éducatifs sont ouverts plutôt que fermés, démocratiques et égalitaires plutôt qu'élitistes. La pédagogie et les méthodes employées en classe ont évolué pour que l'élève soit davantage acteur de son apprentissage ; l'enseignement est le plus souvent délivré dans la langue maternelle. Bien que l'éducation mène à la spécialisation, c'est aussi un processus global et à visées multiples qui se poursuit tout au long de la vie¹.

¹ Voir également la contribution au séminaire de Marcus Wriedt, From erudition to the management of knowledge: some remarks on the development of education in the German Educational System.

■ Ces évolutions n'ont ni point de départ unique ni point d'arrivée fixe qu'elles auraient déjà atteint et ne sont pas simultanées. Des retours en arrière temporaires ont même eu lieu à certaines périodes et dans certains territoires¹. Dans l'ensemble, le sens de la flèche sur la figure 1 dénote un changement innovant, qui a un impact positif sur l'individu ou la société (ou les deux) même si ce n'est pas toujours le cas : en ce qui concerne l'instruction dans la langue maternelle, par exemple, il y a de plus en plus de classes pluriethniques et multiculturelles dans lesquelles il est demandé à des locuteurs non natifs de suivre un enseignement dans la langue du groupe dominant.

■ L'histoire de l'éducation suit d'une certaine façon celle des rivalités entre les innovateurs et les forces conservatrices, qui ont amené des changements globalement positifs. Des améliorations peuvent également accompagner certaines évolutions majeures dans la société qui, bien que sans rapport direct avec l'éducation, font souvent apparaître de nouveaux paradigmes qui ouvrent la voie à de nouvelles formes d'éducation et à de nouveaux objectifs éducatifs.

Figure 1: Quelques tendances dans l'histoire de l'éducation



■ Deux aspects importants – la diversité et la consolidation de la paix – ne sont pas représentés sur ce schéma. L'histoire peut être enseignée dans toute sa complexité au sein de sociétés multiculturelles ; la coopération comme l'émulation ont un intérêt qui n'est plus à démontrer. Cela dit, la société civile ne peut participer utilement à la définition des objectifs et méthodes de l'éducation si les gouvernements ne proposent pas un cadre adapté. La tendance est d'associer de nombreux partenaires au processus éducatif, dont les parents, les musées, les employeurs et les médias. ■■■

¹ Voir par exemple l'étude de l'éducation en Ukraine durant l'ère soviétique dans la contribution au séminaire de Tatiana Stoyan, History of Ukrainian education and pedagogy

L'ACCÈS A L'ÉDUCATION : VERS LA DÉMOCRATISATION

Le développement des systèmes éducatifs a répondu, pas à pas, à la nécessité de couvrir l'ensemble du territoire des États et de garantir l'accès à l'éducation pour tous, dans des conditions d'égalité. Le présent chapitre commencera par comparer la structure des systèmes avant de passer en revue les différentes étapes de la démocratisation, notamment en ce qui concerne l'égalité entre les hommes et les femmes, les différents aspects de la ségrégation sociale et la durée de l'obligation scolaire. La vision aujourd'hui dépassée de l'éducation comme préparation nécessaire et suffisante pour la vie future sera également examinée parallèlement à la notion d'apprentissage tout au long de la vie.

INTRODUCTION

Aujourd'hui, l'accès à l'éducation scolaire est, de manière générale, universel et le plus souvent démocratique dans tous les territoires européens ; un accès équitable à l'enseignement supérieur est également assuré quasiment partout. Cela dit, les taux d'insatisfaction, d'échec ou d'abandon sont élevés. Il existe parfois des barrières linguistiques et souvent une antinomie entre les influences culturelles qui teintent les systèmes nationaux et les besoins des étudiants. Bien que l'accès à l'éducation soit universel jusqu'à l'âge de 15-18 ans en Europe, les systèmes sont à bien des égards des sources de division.

■ Comme le montre l'étude de l'histoire des systèmes éducatifs, diverses questions liées à l'accès à l'éducation se sont posées au fil du temps, parmi lesquelles :

- ▶ le rôle des gouvernements dans le soutien à l'éducation et le rôle des entreprises privées ;
- ▶ la ségrégation ou l'intégration sociale ;
- ▶ les questions d'égalité : la séparation des filles et garçons ou la mixité ;
- ▶ l'enseignement différencié ou la répartition en classes homogènes et le groupement par aptitude ;
- ▶ la démocratisation ; la massification ; l'éducation institutionnalisée ;
- ▶ la durée de la scolarité ; l'apprentissage tout au long de la vie ;
- ▶ la flexibilité ; la diversité de l'offre et l'éducation multiculturelle ; l'inclusivité ou la discrimination ; le choix ;
- ▶ l'éducation des minorités, des migrants et des groupes linguistiques autres.

■ Les formateurs d'enseignants sont invités à mener des études de cas sur ces questions en comparant leurs données nationales avec celles d'autres pays.

■ Bien des aspects de l'accès à l'éducation sont communs à toute l'Europe, et notamment : l'attachement aux valeurs démocratiques, l'accès aux musées et autres ressources, l'importance de connaître plus d'une langue, la présentation claire des buts de l'éducation aux élèves et la lutte contre la discrimination à l'égard des femmes. Il ne s'agit pas ici de présenter en détail l'évolution de l'accès à l'éducation en Europe depuis l'apparition de l'éducation formelle mais d'examiner, dans les unités qui suivent, certains aspects importants qui ont, sur une période donnée, marqué l'existence d'un grand nombre de personnes en Europe :

- ▶ l'égalité entre les hommes et les femmes ;
- ▶ la ségrégation sociale ;
- ▶ la durée de l'obligation scolaire et l'apprentissage tout au long de la vie. ■■■


**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION**
**QUESTIONS
CLÉS**

Quels obstacles ont empêché les garçons et les filles d'avoir pleinement et équitablement accès à l'éducation ?

Reste-t-il de tels obstacles ?

Qu'entend-on par promotion de l'égalité hommes-femmes ?

L'éducation peut-elle supprimer les inégalités entre les hommes et les femmes ?

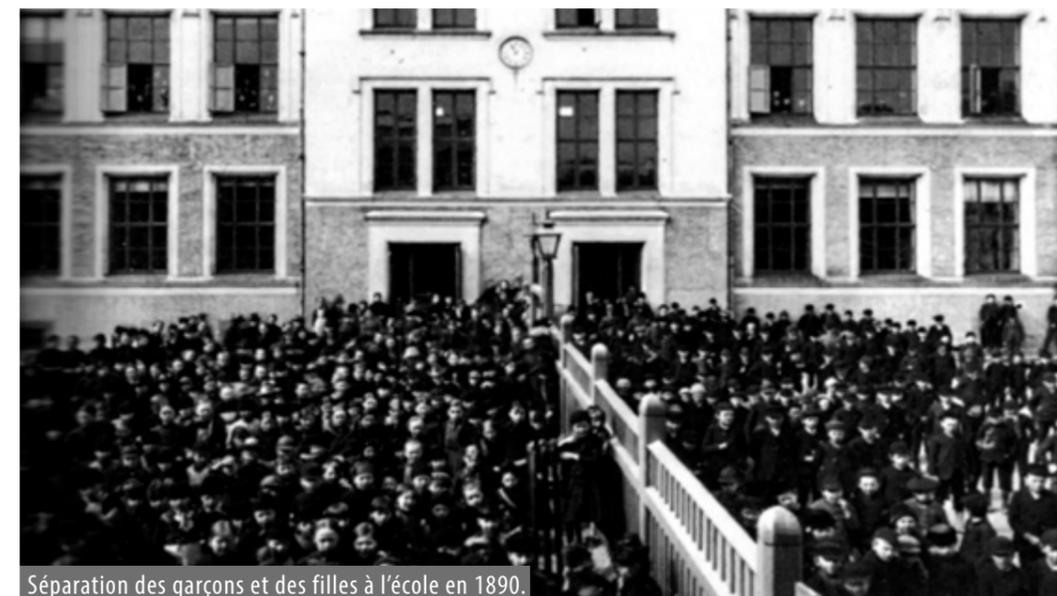
**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Le droit de toute personne à l'éducation a été inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme en 1948¹. Au minimum, les États doivent veiller à ce qu'un enseignement élémentaire soit disponible, accessible, acceptable et adaptable pour tous. Le droit des filles à l'éducation est particulièrement important car il joue un rôle majeur dans l'accès des femmes et des filles à d'autres droits.

Avant le début du XXI^e siècle en Europe, les inégalités entre les sexes ont longtemps été extrêmes dans le domaine de l'éducation : les filles avaient moins de chances d'accéder à l'école, d'y rester ou de terminer leurs études. Bien que les choses aient beaucoup changé récemment, il reste primordial que l'éducation lutte contre la discrimination à l'égard des femmes et des filles qui reste très répandue dans de nombreuses sociétés.

L'étude de l'histoire de l'éducation met en évidence dans tous les pays européens une succession de mesures qui ont permis l'intégration des filles, d'abord à l'école primaire puis dans l'enseignement secondaire. Parfois, filles et garçons recevaient un enseignement dans le même établissement, mais pas toujours dans les mêmes classes ou, si tel était le cas, ils étaient séparés. À l'heure de la récréation, ils se regroupaient dans des espaces distincts de la cour.

¹ www.un.org/en/documents/udhr/



Séparation des garçons et des filles à l'école en 1890.

Le plus souvent toutefois et ce jusque dans les années 1980, les filles fréquentaient des écoles distinctes et suivaient d'autres programmes. En Europe, les écoles de filles existaient bien avant l'époque moderne mais leur essor et leur diversification n'ont débuté qu'à la fin du XVIII^e siècle, en grande partie sous l'influence des débats des Lumières sur l'importance de la raison et de l'éducation pour les hommes et les femmes. D'emblée et pendant une bonne partie du XX^e siècle, il y a eu une différenciation stricte entre les écoles, presque toujours selon des critères sociaux : alors que les filles d'ouvriers et de paysans apprenaient les notions de base à l'école primaire, celles des classes moyennes et de l'aristocratie suivaient avec leurs camarades ce qui était considéré comme un enseignement secondaire. Dans les deux types d'écoles, les leçons avaient tendance à accentuer le rôle distinct des femmes dans la société, ce qui contribuait à les maintenir dans une position d'infériorité.

La scolarisation croissante des filles au cours des deux siècles derniers a amené plusieurs changements : la multiplication des écoles primaires pour filles a renforcé l'alphabétisation des femmes et leur a offert des possibilités d'emploi comme enseignantes. Puis, progressivement et souvent sous l'impulsion de mouvements féministes, les écoles secondaires pour filles se sont alignées sur les normes d'excellence masculine, préparant leurs élèves aux mêmes examens et leur ouvrant les portes de l'enseignement supérieur. Vers 1980, la mixité était la norme dans le monde occidental mais la quasi-disparition des écoles de filles (sauf dans l'enseignement catholique) n'a pas gommé les différences de traitement à l'école ; elles font désormais partie du « curriculum caché » (le fait que l'enseignant favorise inconsciemment les conduites et apprentissages différenciés selon les sexes ouvertement encouragés aux siècles précédents).

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

ÉGALITÉ D'ACCÈS À L'ÉDUCATION
POUR LES FILLES

L'égalité d'accès à l'éducation entre garçons et filles reste un problème dans de nombreux pays. Les différences peuvent s'observer aux premiers stades de l'éducation ou bien plus tard, selon le cas.

1. Décrivez la situation actuelle de votre pays en ce qui concerne l'accès à l'éducation des filles de tous âges.
2. Où se situe-t-il par rapport à d'autres pays ?
3. Retracer l'évolution de l'accès des filles à l'éducation dans votre pays depuis le XIX^e siècle. Un graphique ou une autre représentation visuelle sont de bons moyens de présenter les données recueillies.

EXERCICE 2

LES FEMMES ET LES FILLES SONT
L'UN DES GROUPES POUVANT
CONNAÎTRE UN ACCÈS DIFFÉRENCIÉ À L'ÉDUCATION.

1. Quels sont les autres groupes défavorisés sur le plan de l'accès à l'éducation dans votre pays ?
2. Que prévoit-on pour améliorer leur situation ?
3. Comment amélioreriez-vous l'accès à l'éducation à tous les niveaux ?

EXERCICE 3

«CHACUN A LE DROIT DE RECEVOIR LA MÊME
ÉDUCATION DANS LA MÊME INSTITUTION».

1. Trouvez des arguments pour étayer ou contester cette affirmation.



Diversité.

SOURCES INTERNET

- ➔ [Atlas mondial de l'égalité des genres dans l'éducation](#)
- ➔ [Rapport sur l'initiative pour la parité :](#)
l'égalité entre hommes et femmes en matière d'éducation, d'emploi et d'entrepreneuriat
- ➔ [Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les enfants :](#)
ce programme a un intérêt pour l'Europe où l'égalité d'accès à l'éducation et la pleine participation des filles aux processus décisionnels n'est toujours pas une réalité
- ➔ [Déclaration universelle des droits de l'homme](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ [Access and Equality: The Roots of the Norwegian Comprehensive School, Elisabeth Lønnå](#)
- ➔ [Access to Education in Northern Ireland, Catherine Thompson](#)

**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION****QUESTIONS
CLÉS**

Dans quelle mesure la ségrégation sociale dans l'éducation est-elle un résultat inévitable de la ségrégation sociale qui existe dans nos sociétés ?

Quel rôle peut jouer l'école dans le développement de sociétés plus démocratiques ?

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

C'est un trait majeur de l'histoire de l'éducation européenne : dès les Temps modernes, le Vieux Continent a été marqué par une ségrégation sociale extrêmement vive entre classes aisées et classes défavorisées. Celle-ci s'est doublée d'une ségrégation pédagogique entre l'ordre du secondaire des collèges réservés à une mince élite promise aux études longues par les humanités et l'ordre du primaire des petites écoles, pour l'immense majorité que la barrière de l'argent confinait aux apprentissages élémentaires de la leçon de choses.

La ségrégation spatiale entre milieu rural et milieu urbain, également marquée, s'est accentuée avec l'industrialisation de l'Europe au XIX^e siècle. L'une des principales différences concernait l'équipement et la disponibilité des enseignants. Dans de nombreuses zones rurales, des enseignants itinérants passaient d'école en école avec leur propre sélection limitée de matériel pédagogique. En Europe, cette ségrégation s'est peu à peu estompée mais a été remplacée par une ségrégation des minorités, souvent des migrants, dans certaines situations.

L'essor des classes moyennes à partir du début du XX^e siècle a, certes inégalement, amenuisé la dichotomie culturelle éducative. Le système éducatif en deux ordres a laissé la place à un système en trois degrés successifs pour tous : le primaire (ou élémentaire), le secondaire et l'enseignement supérieur. La démocratisation progressive des études par la généralisation de l'enseignement secondaire est une expérience partagée en Europe.

Les systèmes éducatifs européens sont liés aux systèmes sociaux (vus en particulier sous l'angle de l'habitat et des marques visibles de distinction sociale) qui influent sur les systèmes culturels. Un des dénominateurs communs est certainement celui de la construction, dans maintes régions d'Europe, d'une ségrégation sociale forte qui a tout naturellement engendré une ségrégation sociale pédagogique, entre les XVII^e et XX^e siècles. Bien que celle-ci ait tendance à s'effacer progressivement, elle resurgit régulièrement dans le contexte de l'accueil de communautés de migrants dans un pays ; le parallèle entre habitat et éducation peut à nouveau être fait.

Le passage d'un système éducatif ségrégué à une éducation démocratique qui a débuté au XX^e siècle s'observe dans la quasi-totalité des pays européens.

Ségrégation sociale dans les écoles.



SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

SÉGRÉGATION SOCIALE

Quelles sont les formes de ségrégation sociale dans le système éducatif de votre pays ?

EXERCICE 2

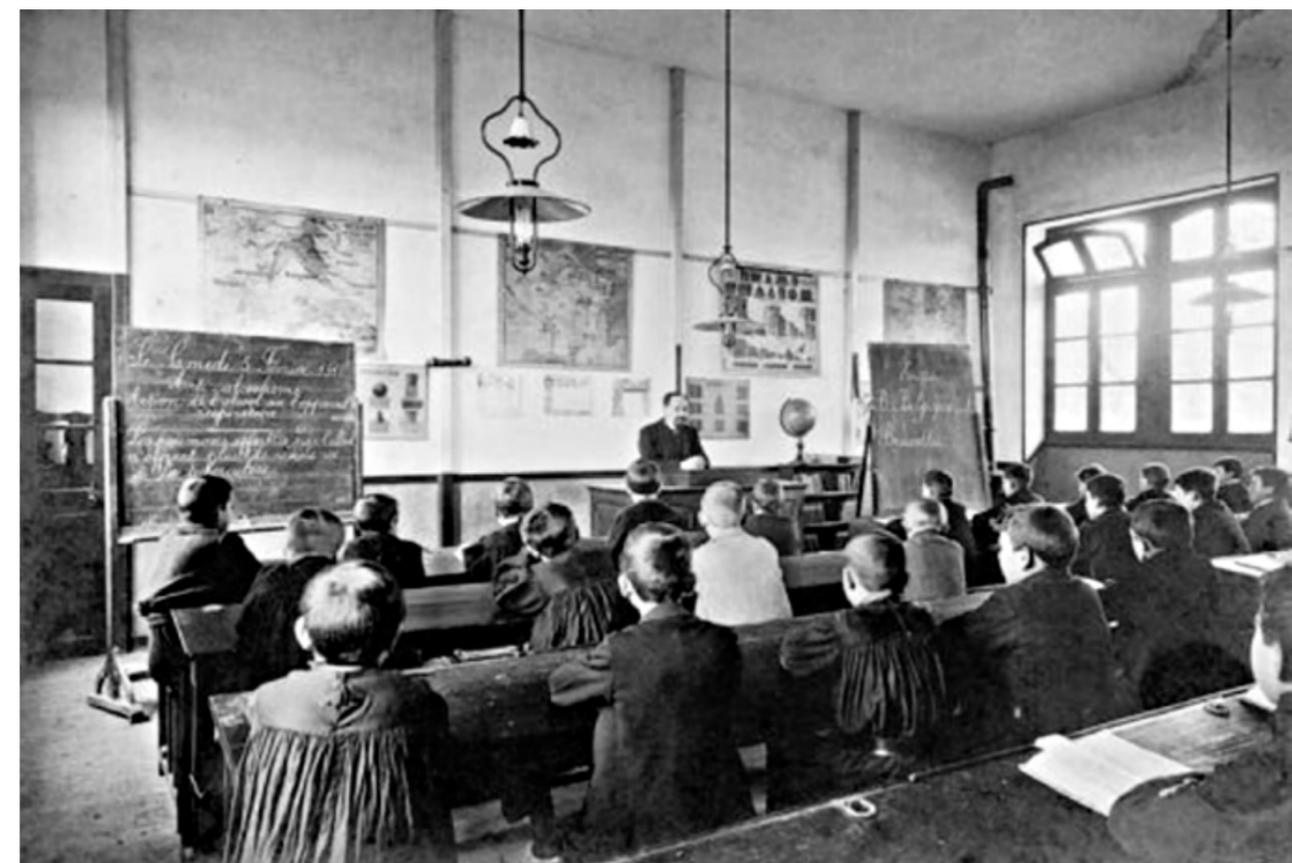
«TOUS LES ENFANTS DEVRAIENT ÊTRE FORMÉS DANS LE MÊME TYPE D'ÉCOLES»

Êtes-vous d'accord avec cette affirmation ? Motivez votre réponse.

- ➔ [Why are secondary schools socially segregated?](#)
- ➔ [Newspaper article on new schools in England.](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ Pierre-Philippe Bugnard, *De Paris à Berlin : deux capitales pour comprendre la genèse et l'éclatement de la ségrégation sociale pédagogique des systèmes éducatifs européens (XVII^e-XX^e siècle)*



GANCEL Hippolyte, *Il y a un siècle... L'école, Rennes* © Éditions Ouest France 2003, p. 15.

**GROUPE CIBLE**
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**QUESTIONS
CLÉS**

Quel est le meilleur âge pour quitter l'éducation formelle et commencer à travailler ?

Quelles dispositions devrait prendre la société pour permettre aux individus d'apprendre tout au long de leur vie professionnelle ?

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Au XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle, les gouvernements ont introduit beaucoup de changements à l'école. En Europe occidentale, ils ont défini pour tous, filles et garçons, une durée obligatoire de la scolarité qui a progressivement été rallongée. L'enseignement était restreint : lecture, écriture et arithmétique composaient le programme élémentaire ; les cours de religion étaient obligatoires dans la majorité des pays. Au début du XX^e siècle, la plupart des enfants recevaient leur instruction à l'école élémentaire. L'enseignement secondaire était souvent payant et la demande de places gratuites très supérieure à l'offre. Dans l'ensemble, moins de la moitié des enseignants du secondaire étaient formés. Au Royaume-Uni, la gratuité de l'enseignement secondaire n'a été instaurée qu'en 1944, en même temps que la transition du primaire au secondaire à 11 ans. L'âge de fin de scolarité a alors été fixé à 15 ans.

Au XIX^e siècle, l'instruction était encore principalement assurée par l'Église mais les États ont peu à peu augmenté le nombre d'écoles et d'enseignants. Cette évolution a profité le plus aux enfants d'ouvriers et de paysans et les filles, qui ont fait d'énormes progrès. En France, une loi de 1882 a rendu l'instruction obligatoire pour les 6-13 ans, ce qui a relevé le taux d'alphabétisation de 60% en 1870 à 95% en 1900.

La plupart des pays ont aujourd'hui aligné l'âge de fin de l'obligation scolaire sur l'âge légal de travail des jeunes, assurant ainsi une transition souple entre études et entrée dans la vie active ; quelques-uns l'ont fixé juste en-dessous.

L'apprentissage tout au long de la vie

« L'éducation est la vie même » disait John Dewey. Ce changement entrevu il y a plus d'un siècle est peut-être enfin en train de s'opérer, même si le paradigme présente des complexités terminologiques et conceptuelles encore loin d'être réglées. Pas moins de dix huit termes sont employés dans le discours politique et les débats académiques pour désigner les théories qu'il renferme : éducation continue, informelle ou permanente, éducation des adultes et éducation pour tous, etc. Tous font référence à un dispositif permettant d'offrir une formation, professionnelle ou autre, après la fin de la scolarité obligatoire. Chacun recèle sans doute des significations particulières propres à la sphère d'analyse socio-éducative considérée.

Bien que l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie recueille l'adhésion de tous, rares sont les gouvernements qui, dans leurs initiatives, se sont préoccupés de ses implications multiples.

S'ils sont ou semblent être parvenus à instaurer un accès universel et démocratique aux études, ils restent confrontés à l'insatisfaction et au décrochage scolaire ; cette situation n'est probablement liée ni à l'étendue ni à l'organisation de l'offre éducative mais relève plutôt d'une crise de paradigme semblable à celle qui a eu lieu dans le domaine scientifique à un moment où le progrès n'était plus que le produit d'un changement de vision et de l'incrédulité face aux idées, valeurs et technologies existants. Des idées qui de nos jours incluraient l'enseignement basé sur des cours magistraux et celui dirigé par l'enseignant, avec des programmes préconçus, la concurrence et le classement des élèves, l'éducation institutionnelle, la prédilection pour les examens et l'apprentissage par cœur ainsi que l'organisation traditionnelle des connaissances. L'apprentissage tout au long de la vie ou éducation permanente mettra plutôt l'accent sur l'adaptabilité, le relativisme culturel et l'optimisme quant au futur de l'humanité et au potentiel de l'homme. Il suppose une autonomisation des apprenants de tous âges.

Examinez le tableau et l'extrait de journal ci-après.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

1. Comparez ces données avec la situation dans votre pays.
2. Dans la société actuelle, que gagne-t-on à poursuivre ses études au lieu d'entrer dans la vie active et pourquoi la durée de l'obligation scolaire a-t-elle sans cesse été rallongée depuis le milieu du XIX^e siècle ?

OBLIGATION SCOLAIRE EN ANGLETERRE

Évolution de l'âge de fin de l'obligation scolaire en Angleterre depuis 1870

1870	1899	1918	1947	1972	2013	2015
10	12	14	15	16	17	18

ARTICLE DE JOURNAL

Tiré de webarchive.nationalarchives.gov.uk

OBLIGATION SCOLAIRE – LES ADOLESCENTS DEVRONT RESTER À L'ÉCOLE OU EN FORMATION JUSQU'À 18 ANS

Publié le mardi 27 novembre 2008

Une nouvelle loi adoptée cette semaine prévoit que les adolescents devront rester à l'école ou en formation jusqu'à 18 ans. L'âge de fin de l'obligation scolaire passera à 17 ans en 2013 et 18 ans à compter de 2015.

Aujourd'hui, deux jeunes sur dix quittent l'école à 16 ans. Cette loi entend optimiser les chances de réussite des jeunes Anglais dans leur vie future tout en servant les intérêts de la société dans son ensemble.

La recherche montre que ceux qui poursuivent leur scolarité ou restent en formation après 16 ans ont une probabilité moindre de s'engager par la suite dans des comportements criminels ou antisociaux ou d'être en mauvaise santé. Une scolarité plus longue augmente également la capacité de gain. Ainsi, les jeunes qui suivent un apprentissage gagnent en moyenne 100 000 £ de plus durant leur vie que ceux qui sortent du système éducatif à 16 ans.

Au-delà de la scolarisation à plein temps

Les nouvelles propositions ne signifient pas nécessairement que les jeunes resteront à l'école à temps complet. Ils pourront choisir de poursuivre leurs études dans l'enseignement secondaire ou supérieur ou de suivre un apprentissage ou une formation à temps partiel s'ils travaillent ou font du bénévolat pendant plus de 20 heures par semaine.

L'âge de fin de la scolarité obligatoire sera relevé en deux étapes, à 17 ans en 2013 et 18 ans en 2015. Les premiers à bénéficier de ce changement sont les élèves entrés dans l'enseignement secondaire en septembre 2008. Le ministère de l'enfance, des écoles et des familles a produit à leur intention la revue « Moving Up » présentant les choix qui leur seront bientôt proposés.

EXERCICE 2

Que signifie pour vous « apprentissage tout au long de la vie » ? Quelles activités exercées dans votre environnement ce concept pourrait-il englober ? Pourquoi, selon vous, cette forme d'éducation est-elle nécessaire au XXI^e siècle ?

EXERCICE 3

Cunningham (2005) affirme que l'une des conséquences du maintien des enfants à l'école pendant des périodes de plus en plus longues depuis le XIX^e siècle a été l'invention du concept d'adolescence. Dans quelle mesure les notions d'enfance et d'adolescence ont-elles, selon vous, été fabriquées par le contexte social à l'origine de l'instruction obligatoire en Europe ?

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [Media Article d'information](#)
- ➔ [Entrée Wikipédia sur les âges de fin de l'obligation scolaire dans le monde \(en anglais\)](#)
- ➔ [Possibilités d'éducation et de formation en Europe](#)

LA RÉFORME DE LA PÉDAGOGIE

” La pédagogie et la méthodologie ont connu des transformations considérables au long de l'histoire. Le débat a enrichi l'enseignement en classe grâce à des interactions et des échanges fructueux dans toute l'Europe et au niveau international.

INTRODUCTION

Penelope Harnett

University of West of England, Bristol, Royaume-Uni

La pédagogie est une construction sociale ; elle ne peut être étudiée isolément car sa définition comme sa pratique dépendent du contexte social, politique, économique et culturel. Chaque génération en a donné sa propre interprétation, selon la conjoncture et les croyances du moment.

■ L'étude de l'histoire de la pédagogie est l'occasion de mettre en avant une conscience européenne car elle porte sur des convictions tant individuelles que collectives et permet d'engager une réflexion qui n'est pas nécessairement liée aux Etats nations mais prend également en compte l'humanité commune des groupes de personnes vivant en Europe au cours d'une période donnée.

■ La pédagogie est une notion complexe qui englobe diverses questions. Un vaste projet mené récemment au Royaume-Uni a entrepris de définir un cadre conceptuel pour l'analyser (Pollard A, 2008). Il relie au curriculum, à la pédagogie et à l'évaluation les questions que se posent les enseignants concernant les buts éducatifs, les contextes d'apprentissage, les processus en classe et les résultats des apprentissages. Ce cadre est un bon outil de débat et de réflexion sur la pédagogie et le curriculum.

■ S'agissant de l'histoire de l'éducation, un cadre similaire pourrait fournir un angle intéressant pour aborder l'évolution et la réforme de la pédagogie et favoriser une analyse aux perspectives multiples qui placerait les réformes pédagogiques dans des contextes particuliers et permettrait de soulever des questions et d'approfondir certains axes d'étude. Un tel cadre de travail pourrait contribuer à une meilleure compréhension des interactions, convergences et tensions dans les évolutions de la pédagogie en Europe. ▶▶▶

■ Ce cadre pourrait s'appuyer sur les questions suivantes :

► *La pédagogie et les buts éducatifs :*

Le rapport entre la pédagogie et les buts plus vastes de l'éducation et de l'enseignement. À quoi servait l'éducation ? Qu'espérait-on atteindre par ce biais ? Pourquoi les États nations s'y sont-ils de plus en plus intéressés et pourquoi les communautés religieuses ont-elles pris en charge une grande partie de l'instruction ? Quel contraste y avait-il entre la responsabilisation de l'individu et la nécessité d'une responsabilité collective ?

► *La pédagogie et le contenu du curriculum :*

Les connaissances, compétences, attitudes et valeurs à inculquer par l'éducation. Telle ou telle pédagogie favorise-t-elle certains éléments plus que d'autres ? Privilégie-t-on les connaissances par rapport aux compétences ? Quelle est l'importance accordée aux attitudes et valeurs ?

► *L'importance de la pédagogie et de l'éducation :*

Qui accorde de la valeur à l'éducation et qui en bénéficie ? Tous les membres de la société attachent-ils la même importance à l'éducation ? En quoi l'éducation et la pédagogie diffèrent-elles selon les classes sociales, le sexe, la culture, l'origine ethnique et la situation économique ? Dans quelle mesure l'éducation est-elle jugée utile dans les différents milieux sociaux, politiques et culturels ?

► *L'influence des différents sites d'apprentissage et des ressources sur la pédagogie :*

Quel est le lien entre le système de valeurs d'un établissement d'enseignement et la pédagogie qui y est mise en œuvre ? Dans quelle mesure les bâtiments et les ressources disponibles appuient-ils ou influencent-ils les pratiques pédagogiques ?

► *Enseignement et apprentissage :*

Quels processus d'apprentissage répondent aux besoins sociaux des apprenants ? Quels types de relations les élèves sont-ils encouragés à établir entre eux et avec leurs enseignants ? Quelle place accorde-t-on aux besoins émotionnels des élèves ? Leurs centres d'intérêt sont-ils pris en considération ? Cultive-t-on le plaisir d'apprendre ? Comment la planification de l'apprentissage tient-elle compte du degré de développement cognitif des élèves ? Comment l'enseignement répond-il à leurs besoins sociaux, émotionnels et cognitifs ?

► *Mesure des effets de la pédagogie ; moyens d'en rendre compte :*

Les progrès des élèves - comment sont-ils mesurés et comment en rend-on compte ?

► *Les résultats de la pédagogie :*

Comment l'éducation a-t-elle préparé les élèves à leur vie future ?



Une école confessionnelle au XIX^e siècle.

■ Différentes approches et sources d'information peuvent être utilisées pour étudier le développement et la réforme de la pédagogie, parmi lesquelles :

- la vie et l'influence de certaines personnes et la manière dont leurs idées ont pris forme ;
- les ouvrages ayant trait à la pédagogie ;
- les ressources utilisées pour l'enseignement ;
- les lieux dans lesquels l'enseignement est dispensé ;
- les expériences relatées par des individus, qui nous parviennent par le biais de témoignages oraux, de lettres, de journaux personnels ou d'autres moyens.

■ L'étude de la pédagogie donne également aux élèves l'occasion de découvrir l'histoire de leur localité et de leur région et de replacer les situations vécues au niveau local dans un contexte européen plus large. Il ne s'agit pas ici de présenter de manière exhaustive les réformes pédagogiques mais d'examiner, dans les unités d'enseignement et d'apprentissage suivantes, trois aspects importants du développement de la pédagogie qui ont marqué l'existence d'un grand nombre de personnes en Europe sur une période donnée :

- l'influence de la religion dans la définition de la pédagogie et du curriculum ;
- le développement de l'éducation populaire et l'intervention accrue de l'État ;
- les changements de point de vue sur les apprenants et l'apprentissage. ■■■

**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION****QUESTIONS
CLÉS**

Quelle a été l'influence de la religion sur l'enseignement et la pédagogie en Europe ?

En quoi les différentes traditions religieuses continuent-elles d'influencer la pédagogie en Europe aujourd'hui ?

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES****Les premières écoles
dans l'Europe médiévale**

Après la chute de l'Empire romain, l'Église a joué un rôle central dans le maintien de l'érudition et de l'instruction par le biais de ses monastères et congrégations, ainsi que des écoles épiscopales et des universités présentes dans toute l'Europe. Au Moyen Âge, les écoles rattachées aux monastères ou aux évêchés enseignaient aux enfants le chant choral mais aussi la lecture et l'écriture en latin pour les préparer à de futures carrières religieuses, administratives ou juridiques.

En Europe, le latin était la langue universelle qui permettait aux érudits de communiquer entre eux, aux membres du clergé de partager leur foi commune, et aux avocats, administrateurs et autres spécialistes de travailler ensemble. L'apprentissage par cœur occupait une grande place et les punitions corporelles étaient courantes (voir images ci-contre). En décembre 1301 a été rapporté le cas de John Nexshom, maître d'Oxford, qui s'était noyé dans la rivière Cherwell après être tombé d'un saule dont il coupait des branches pour en faire des verges.



L'enseignant montrant aux élèves des mots pour qu'ils les répètent après lui.



L'enseignant portant un faisceau de verges dont il frappait les élèves distraits.

Le latin comme langue d'instruction

Outre les écoles épiscopales, le latin était également enseigné dans les écoles, de plus en plus nombreuses, qui apprenaient aux enfants la grammaire latine, la lecture, l'écriture et le calcul. Les langues ordinaires y étaient également enseignées, ce qui expliquait en partie la popularité de ces nouveaux établissements. Le latin était souvent appris par cœur. Roger Ascham, précepteur de la princesse Elizabeth avant qu'elle ne devienne reine d'Angleterre au milieu du XVI^e siècle, disait à ce propos que les connaissances des enfants « n'atteignaient jamais leur tête et leur cerveau car elles restaient sur leur langue et leurs lèvres et ressortaient très vite par leur bouche ». C'est ce que montre aussi le poème suivant de Chaucer :

Extrait du Conte de la Prieure, Chaucer

Or ce petit enfant, devant son petit livre
assis en cette école, apprenant l'abc
soudain ouït changer Alma Redemptoris
qu'autres enfants lisaient en leur antiphonaire ;
et s'enhardit à s'en venir près et plus près,
et écouta les mots et les notes aussi,
tant que par cœur il sut tout le premier verset.
Point ne savait ce que latin veut dire,
car il était tout jeune et tendre d'âge ;
mais un jour il pria un de ses camarades
de lui dire ce chant en son propre langage,
et de lui expliquer quel était son usage ;
de le traduire et éclaircir le supplia
maintes fois sur ses genoux nus.
Son compagnon qui plus que lui était âgé
lui répondit ainsi : « Ce chant, ai-je ouï dire,
fut fait de notre heureuse et généreuse Dame,
pour que la saluions, et pour que la priions
d'être quand nous mourons notre aide et délivrance » ;
ne puis rien expliquer de plus en la matière ;
j'apprends le chant, mais sais peu de grammaire.

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

Comenius. Orbis Sensualium Pictus



L'un des traits caractéristiques de la révolution scientifique des XVI^e et XVII^e siècles était l'accent mis sur la recherche empirique, qui consistait en des observations minutieuses dont on tirait des conclusions et de nouvelles connaissances. Cette façon de procéder a influencé l'enseignement et le développement d'approches systémiques en pédagogie. Comenius s'intéressait par exemple aux processus d'apprentissage et critiquait la pédanterie et le caractère monotone de l'apprentissage par cœur du latin. Son ouvrage *Janua linguarum reserata* (la Clé des langues, 1631) visait à initier les élèves au latin en utilisant les mots et la langue de tous les jours plutôt qu'en apprenant par cœur la grammaire. Il cherchait à accroître l'intérêt porté par les enfants à leurs apprentissages et a ajouté des gravures sur bois à son *Orbis Sensualium Pictus* (Le monde visible en images, 1658, voir illustrations ci-contre), ancêtre des manuels illustrés qui a connu un succès en Europe pendant deux siècles. Il comportait des images illustrant des expressions latines, accompagnées de traductions dans la langue locale.

Réforme et Contre-Réforme

Les bouleversements de la Réforme et de la Contre-Réforme ont eu un impact sur l'éducation et l'enseignement. Protestants comme catholiques avaient un intérêt particulier à ce que les enfants soient éduqués selon leurs préceptes ; l'État commençait également à s'intéresser à l'éducation, pour des raisons d'ordre public et de cohésion sociale. Chez les protestants, la famille était un acteur important de l'éducation des jeunes enfants. C'était en son sein qu'ils apprenaient à bien se comporter, à refréner leurs désirs et à se rendre utiles à la société. Pour cela, ils avaient besoin de discipline.

D'innombrables manuels de conduite et catéchismes ont été publiés à cette époque. Rien qu'en Angleterre, entre le milieu du XVI^e et le milieu du XVII^e siècle, on en comptait 350 (Cunningham, 2005: 48). De plus en plus d'écoles ont été créées – près de 800 en Angleterre entre 1480 et 1660. En Allemagne, la scolarisation était encouragée par Luther, qui recommandait une offre publique d'éducation dans les États allemands. En Écosse, une loi adoptée par le Parlement en 1616 exigeait que chaque paroisse ait une école et un enseignant. En Suède, l'Église luthérienne encourageait l'enseignement du catéchisme à la maison et interrogeait publiquement les enfants sur ce qu'ils avaient appris à l'église le dimanche. Il est donc possible d'établir un lien entre certains États protestants et l'enseignement scolaire (Cunningham, 2005: 120).

Le catéchisme était également un moyen pédagogique important pour les catholiques mais selon Cunningham (2005), l'école avait chez eux plus d'influence que la famille. Les méthodes d'enseignement des Jésuites ont été définies dans le *Ratio Studiorum* à la fin du XVI^e siècle. Elles reposaient sur l'usage continu du latin dans des situations de questions-réponses, les langues vernaculaires étant peu utilisées. La pédagogie était basée sur le *proelectico* de l'enseignant suivi d'exercices répétés et de discussions. En appliquant la même pédagogie partout, les Jésuites ont créé un vaste système centralisé, leurs collèges étant répartis stratégiquement dans toute l'Europe catholique. Du vivant de Loyola, des collèges jésuites ont été ouverts à Messine, Palerme, Naples, Salamanque, Alcalá, Valladolid, Lisbonne et Vienne. Après sa mort, bien d'autres ont été fondés, notamment à Ingolstadt, Cologne, Munich, Prague, Innsbruck, Douai, Bruges, Anvers et Liège (Farell, 1970).

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE

L'INFLUENCE DE L'ÉGLISE SUR L'ÉDUCATION ET L'ENSEIGNEMENT VARIAIT SELON LES PAYS EN EUROPE

Dans certains cas, l'instruction était principalement assurée par l'Église ; ailleurs, l'Église et l'État travaillaient ensemble pour instruire les jeunes ; parfois, et en particulier au XIX^e siècle, les deux s'opposaient. Les études relatives à l'influence de l'Église sur l'éducation dans différentes régions d'Europe et à diverses époques pourront donc être utiles pour explorer les interactions et convergences, ainsi que les conflits et tensions, dans les histoires partagées de l'Europe.

1. Dans quelle mesure les sources visuelles citées dans cette unité permettent-elles de mieux comprendre la nature de l'enseignement dispensé dans les écoles au Moyen Âge ?
2. Quel(s) message(s) les créateurs de ces images ont-ils voulu transmettre ?



**GROUPE CIBLE**
ENSEIGNANTS EN FORMATION**QUESTIONS**
CLÉS

De quelle manière l'État a-t-il influencé l'enseignement scolaire et la pédagogie en Europe par le passé ?

De quelle manière l'État continue-t-il d'influencer l'enseignement scolaire et la pédagogie de nos jours ?

En quoi la salle de classe du XIX^e siècle était-elle différente des salles de classe d'aujourd'hui ?

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

Au XIX^e siècle, l'État a commencé à voir l'utilité de l'éducation pour la cohésion sociale. La prise de conscience de la contribution potentielle de l'éducation à l'État nation et à l'identité nationale a eu des effets sur la pédagogie et l'enseignement. Nombre de pays ont entrepris de créer un système d'instruction obligatoire au XVIII^e ou au début du XIX^e siècle (la Prusse en 1763, l'Autriche en 1774, la France en 1793, le Danemark en 1814). Leur but était similaire à celui de l'Église : inculquer les habitudes d'obéissance et de discipline caractérisant un bon citoyen et faire en sorte que les enfants aient un patrimoine culturel commun et s'identifient à un « État-nation imaginé » (Anderson, 1991).

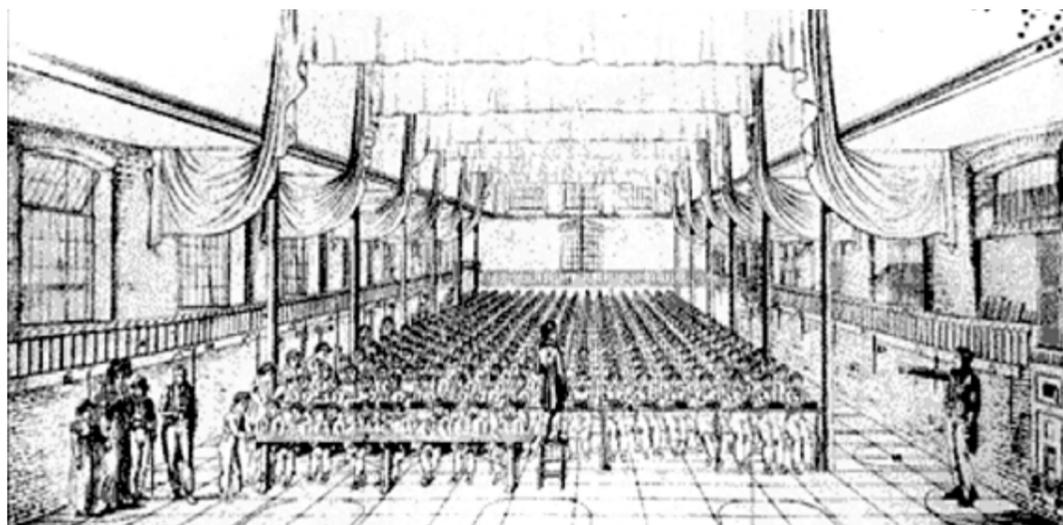
L'industrialisation et la croissance démographique rapide des villes industrielles ont posé problème car les rues ont été envahies d'enfants pauvres que l'on voyait moins auparavant car ils étaient dispersés dans les villages ruraux. Le contrôle social ainsi qu'une réelle volonté de certains d'aider ces enfants ont contribué au développement de l'éducation populaire. Plus on avançait dans le XIX^e siècle, plus l'alphabétisation devenait indispensable pour trouver un emploi et survivre. Davantage de parents étaient prêts à payer pour envoyer leurs enfants à l'école.

À cette époque, l'éducation populaire n'existait cependant pas encore sous une forme systématique où les enfants passaient d'un niveau à l'autre. La fréquentation scolaire était liée au

contexte familial et pouvait être irrégulière ou tributaire de l'existence d'une école à proximité. Les parents n'avaient pas toujours assez d'argent pour payer les frais de scolarité, et les enfants devaient parfois travailler pour vivre. Aucune loi ne les obligeait à aller à l'école et, s'il y en avait, elles n'ont vraiment pu être mises en œuvre qu'au XIX^e siècle ou lorsque l'école est devenue gratuite. L'exemple suivant illustre le cas de l'Angleterre et peut servir de point de comparaison avec d'autres pays européens, la plupart d'entre eux ayant connu une évolution similaire.

L'enseignement de base dispensé par l'État en Angleterre

Bien qu'il ait accordé des aides aux sociétés religieuses et aux paroisses pour créer des écoles en Angleterre au début du XIX^e siècle, l'État a mis du temps à proposer un enseignement systématique. Ce n'est qu'en 1870 que la Loi sur l'éducation a instauré des écoles dans toutes les paroisses. Cela a donné lieu à de vastes débats sur ce à quoi l'éducation financée par l'État devait servir. Le rapport, publié en 1861, d'une enquête de 1858 sur la situation de l'éducation populaire (Rapport Newcastle) montre des divergences d'opinion sur la question de savoir quelle devait être l'implication de l'État dans l'éducation. On pensait aussi que cette éducation devait être très basique. Les rapporteurs ont souscrit aux conclusions de l'un des assistants, le révérend James Fraser, qui affirmait qu'un système éducatif devait faire en sorte qu'à l'âge de 10 ans, un enfant possède tout le savoir dont il a besoin. S'il a reçu une instruction appropriée dans les classes inférieures, il doit pouvoir épeler sans faute les mots qu'il utilisera couramment, lire un texte, par exemple un extrait du journal qu'il a l'habitude de lire, avec suffisamment d'aisance pour y prendre plaisir et transmettre une information à ses auditeurs ; s'il va vivre loin de chez lui, il doit être capable d'écrire à sa mère une lettre lisible et intelligible ; il connaît suffisamment le calcul pour établir ou vérifier une facture courante dans un magasin ; s'il entend parler de pays étrangers, il sait à peu près les situer sur le globe ; et surtout, dans l'espoir que cela influence sa vie et son discours, il connaît suffisamment bien les Écritures saintes pour comprendre les références et arguments d'un sermon ordinaire et se souvient des vérités qui lui ont été enseignées par le catéchisme pour savoir quels sont ses devoirs envers son Créateur et ses semblables » (Maclure, 1965: 75).



L'école de Borough Road, Londres, Royaume-Uni, organisée selon le modèle lancastérien.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

L'enseignement mutuel

Les enfants étant nombreux, il fallait une pédagogie spécifique pour que tous puissent apprendre en même temps. L'enseignement mutuel en était une (voir illustrations ci-dessus et ci-contre). Les premières écoles mutuelles ont vu le jour en Angleterre. Joseph Lancaster a ouvert celle de Borough Road à Londres en 1798 et décrit en détail sa méthode dans *Improvements in Education* (1803). On y enseignait la lecture, l'écriture et l'arithmétique, ainsi que les travaux d'aiguille pour les filles. Il n'y avait pas d'instruction religieuse mais l'on apprenait aux enfants comment devenir des citoyens utiles. L'école était organisée en classes d'aptitudes de 10 élèves environ, qui se voyaient attribuer un moniteur. Les moniteurs étaient les élèves les plus brillants ou les plus âgés ; ils arrivaient plus tôt le matin pour faire le point sur les leçons du jour et préparer la classe. Ils exerçaient diverses responsabilités (moniteurs des ardoises, des manuels, etc.) et bénéficiaient d'un système de récompenses.

L'enseignement était dispensé dans une grande salle dont le centre était occupé par des pupitres équipés, pour ceux de la première rangée, de petits bacs à sable. Derrière se trouvaient les classes plus avancées. Les supports pédagogiques étaient accrochés aux murs, dans des « stations ». L'instruction se déroulait en séquences : le débutant commençait par apprendre l'alphabet en reproduisant dans le sable les lettres que lui montrait le moniteur sur des cartes imprimées. Une fois l'écriture maîtrisée, les élèves s'exerçaient sur des ardoises, dans d'autres rangées. Ils apprenaient ensuite à écrire sur des cartes puis dans des livres.



L'enseignement mutuel au Royaume-Uni.



Le calcul était enseigné de la même manière. Le passage d'une classe à l'autre se faisait pour chacun selon ses aptitudes et sa vitesse d'assimilation. Les meilleurs élèves apprenaient à lire dans des manuels dont les pages étaient découpées et collées sur du carton, puis affichées ; les élèves se plaçaient alors en demi-cercle pour les lire.

Lancaster croyait aux récompenses positives : comme le montrent ses notes, il récompensait ses élèves en leur offrant des porte-monnaies, des stylos en argent, des jouets, des excursions. Son système a été reproduit ailleurs en Europe et son ouvrage *Improvements in Education* traduit en français. En France, les écoles mutuelles, qui percevaient une aide publique de 50 000 francs, se sont multipliées dans les grandes villes. En 1820, il y en avait 1 500. On en comptait également près de 500 en Suède en 1841 et près de 300 au Danemark en 1831. De telles écoles ont par ailleurs été créées en Suisse, en Russie, au Canada, en Espagne, en Amérique du Sud et aux États-Unis (Bowen, 1981: 300).

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Obligation redditionnelle

À partir du moment où l'État a contribué à financer l'éducation, il s'est posé la question de savoir si l'argent du contribuable était employé à bon escient. Cette préoccupation a eu des répercussions sur la pédagogie. En Angleterre, le Code révisé faisait dépendre les aides accordées aux écoles du taux de réussite des élèves à certains examens. Cela a considérablement restreint l'enseignement dispensé aux élèves, qui a alors été axé sur les matières dans lesquelles les élèves seraient interrogés. On avait recours à l'apprentissage par cœur, à la mémorisation et aux punitions pour désobéissance et distraction pour s'assurer que les élèves réussissent aux examens. Les inspecteurs effectuaient une visite par an dans les écoles pour tester le niveau des élèves en lecture, écriture et arithmétique.

Matthew Arnold, inspecteur d'école en Angleterre, a écrit à ce propos en 1869, « les examens scolaires qui déterminent le montant des aides sont, comme je l'ai dit, un jeu dans lequel les enseignants vont et devront de plus en plus apprendre à nous battre. Il est tout à fait possible, grâce à une préparation ingénieuse, d'obtenir la réussite des élèves à l'examen du Code révisé en lecture, écriture et arithmétique sans que ces derniers sachent véritablement lire, écrire et calculer.

Pour prendre le cas le plus courant, une œuvre est choisie au début de l'année pour un niveau donné ; toute l'année, les élèves lisent et relisent cette œuvre et aucune autre. Lors de la visite de l'inspecteur, c'est ce livre qu'ils présentent : ils peuvent en lire une ou deux phrases de manière suffisamment fluide, mais sont incapables de déchiffrer un quelconque autre ouvrage. La loi est pourtant respectée et plus nous nous efforcerons de suivre à la lettre les dispositions relatives aux exigences à satisfaire pour bénéficier d'une aide, plus les gestionnaires et enseignants estimeront avoir le droit d'exiger que nous nous en tenions à celles-ci » [...] (Hyndman, 1978: 31).

Exemple de critères d'évaluation des élèves selon leur niveau (McClure 1965: 80)

	Lecture	Écriture	Arithmétique
Niveau 1	Texte en monosyllabes	Former sur le tableau noir ou l'ardoise, des lettres majuscules et minuscules en écriture manuscrite, sous la dictée	Écrire au tableau les chiffres jusqu'à 20, sous la dictée ; nommer les chiffres jusqu'à 20 ; additionner et soustraire des chiffres jusqu'à 10, oralement, à partir d'exemples au tableau
Niveau 2	Un des textes suivant ceux en monosyllabes dans un livre de lecture du niveau élémentaire utilisé en classe	Copier en caractères manuscrits une ligne d'écriture	Opération simple d'addition ou de soustraction et tables de multiplication
Niveau 3	Un court paragraphe d'un livre de lecture du niveau élémentaire utilisé en classe	Une phrase du même paragraphe, lue lentement une fois, puis dictée mot par mot	Opération simple jusqu'à la division courte
Niveau 4	Un court paragraphe d'un livre de lecture du niveau avancé utilisé en classe	Une phrase dictée lentement une fois, par petits groupes de mots, du même livre mais pas du paragraphe lu	Opération composée (argent)
Niveau 5	Quelques lignes d'un poème tiré d'un livre de lecture utilisé dans la première classe de l'école	Une phrase dictée lentement une fois, par petits groupes de mots, d'un livre de lecture utilisé dans la première classe de l'école	Opération composée (poids et mesures)
Niveau 6	Un court paragraphe standard d'un journal ou autre texte contemporain.	Un autre court paragraphe standard d'un journal ou autre texte contemporain, dicté lentement une fois par petits groupes de mots	Opération concrète (bordereau de livraison)

La pédagogie au service du patriotisme et de l'identité nationale

Au XIX^e siècle, il s'est développé dans les écoles européennes une pédagogie conçue pour former les identités nationales et servir l'État. Les manuels présentaient un récit national¹.



Plaques «Welsh not» à porter autour du cou.

De plus en plus, les langues majoritaires ont été utilisées comme langues d'instruction. En France, par exemple, le breton était interdit à l'école, ce qui a entraîné un déclin du nombre de locuteurs de cette langue. Au Pays de Galles, les locuteurs de gallois devaient porter une pièce de bois avec l'inscription « Welsh not » autour du cou s'ils parlaient leur langue à l'école (voir image ci-contre).

¹ Pour une analyse intéressante des changements intervenus dans les manuels et du «récit national» lors du passage du communisme à l'ère post-communiste en Russie, voir la contribution au séminaire d'Olga Pavlenko, Actualisation of historical experience in Russian textbooks of the 1990s and 2000s.

On trouve dans toute l'Europe des musées spécialisés qui expliquent comment l'enseignement était dispensé et vécu au XIX^e siècle. Ci-dessous et ci-contre, des musées de la pédagogie en République tchèque, en Slovénie et au Royaume-Uni.

Un peu partout, des guides présentent aux visiteurs les caractéristiques de l'éducation au XIX^e siècle, notamment à l'aide de vidéos.



Musée de la pédagogie, Slovénie.



Musée de la pédagogie, Prague.



Salle de classe lancastérienne au British Schools Museum à Hitchin

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE1

LES IDÉOLOGIES DE L'ÉDUCATION

Examinez les images ci-dessous. Elles illustrent diverses idéologies de l'éducation auxquelles correspondent différentes pédagogies et hypothèses épistémologiques quant à la nature du savoir, au contenu du curriculum et aux valeurs jugées importantes dans la société.

1. Quels buts de l'éducation ces images vous évoquent-elles ?



Différents buts de l'éducation.

EXERCICE2

LES IDÉOLOGIES DE L'ÉDUCATION

Recherchez dans les liens ci-après des images et descriptions des écoles victoriennes en Angleterre.

1. Comparez les avec les écoles de votre pays au XIX^e siècle.
2. Quelles différences y-a-t-il entre les classes du XIX^e siècle et les classes d'aujourd'hui ?

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [Education and life in the Victorian classroom](#)
- ➔ [Victorian Life: What was life like for Victorian school children?](#)
- ➔ [Musée de l'École publique](#)

**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION****QUESTIONS
CLÉS**

Quelles tentatives ont été et sont faites pour résoudre les tensions entre la pédagogie axée sur l'enfant et les notions de pédagogie plus traditionnelles ?

En quoi les visions traditionnelles des futurs rôles des enfants dans la société ont-elles influencé la pédagogie par le passé et continuent-elle d'influencer sa pratique aujourd'hui ?

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES****Stimuler l'intérêt des apprenants**

C'est vers 1520 qu'Erasmus a présenté sa vision de l'éducation dans plusieurs écrits et pamphlets : comparant les enfants à de la cire molle, il disait qu'il fallait les façonner tant qu'ils étaient encore jeunes et malléables. Il s'opposait aux châtiments corporels, déplorait les coups trop fréquents à l'école et proposait une méthode d'enseignement où les enfants apprenaient par l'encouragement et le jeu (Erasmus, 1985).

Dans sa *Didactica Magna*, Comenius a exposé un ensemble de mesures applicables à l'apprentissage. Il disait que l'enseignant devait « suivre la voie de la nature », en prêtant attention à l'esprit de l'enfant et à la manière dont chacun apprenait. Il préconisait de faire appel aux sens des élèves par différents moyens dont des images, des modèles, des ateliers ou de la musique (Comenius, 1967). Cette vision de la pédagogie contrastait énormément avec les précédentes qui se contentaient d'exposer les connaissances aux apprenants en espérant qu'ils les assimilent. La mise à disposition de ressources adéquates a commencé à prendre plus d'importance.

Un autre éminent philosophe du XVII^e siècle, John Locke, mettait l'accent sur les qualités de l'apprenant. Dans ses *Pensées sur l'éducation* (1693), il soulignait la nécessité de traiter les enfants individuellement : « chaque homme a ses qualités propres qui, aussi bien que sa physionomie, le distinguent de tous les autres hommes ; et il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables (Locke, 1989: 216). Pour lui, le but de l'éducation était de former des adultes intègres et réfléchis capables de remplir leur rôle dans la société, c'est-à-dire sachant résister au plaisir immédiat et connaissant les bonnes manières. Il encourageait des relations saines au sein de la famille et avec les enseignants pour que les enfants adoptent les bons comportements par imitation. Avant tout, l'apprentissage devait être présenté de manière attrayante pour intéresser et motiver les élèves. Bientôt connu partout, le livre de Locke fut réédité plus de 20 fois au XVIII^e siècle et traduit en français (1695), néerlandais, italien et suédois (Axtell 1968: 17).

L'enfance, une phase importante de l'apprentissage¹

Contrairement à Locke pour qui l'éducation visait essentiellement à préparer les enfants à leurs rôles futurs dans la société, Rousseau était plus radical et axait sa philosophie sur les intérêts et besoins croissants de l'enfant et non sur des objectifs d'apprentissage prédéfinis par les adultes. Dans sa préface de *l'Emile* (1762) il écrivait « les plus sages s'attachent à ce qu'il importe aux hommes de savoir, sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant sans penser à ce qu'il est avant que d'être homme » (Rousseau, 1974: 1). Il affirmait le droit de l'enfant d'être un enfant et d'être heureux, au lieu d'être constamment préparé à la vie d'adulte. Beaucoup d'enfants, notait-il, mourraient jeunes en ayant passé leur vie à se préparer pour un âge qu'ils n'atteindraient jamais.

L'Emile n'a pas été rédigé sous la forme traditionnelle d'un traité éducatif, mais décrivait l'enfance d'un jeune enfant, Emile, qui grandissait en accord avec la nature. L'apprentissage se faisait par l'expérience : « un enfant doit apprendre au contact des choses plutôt que des hommes ; il doit se rendre compte par lui-même que les pierres sont dures et que le feu brûle, et non se l'entendre dire » (Rousseau, 1974: 57-8).

¹ On trouvera un résumé des réflexions de Hugh Cunningham sur différentes « inventions de l'enfance » dans l'histoire à l'adresse www.open.edu/openlearn/history-the-arts/history/re-inventing-childhood

INFORMATIONS GÉNÉRALES

La thèse de Rousseau selon laquelle l'enfance devrait être une période heureuse se différenciait de celles des précédents pédagogues qui cherchaient à ce que les enfants acquièrent le plus de connaissances possibles sur le monde des adultes. « Aimez l'enfance ; favorisez ses jeux, ses plaisirs, son aimable instinct [...] Pourquoi voulez-vous ôter à ces petits innocents la jouissance d'un temps si court qui leur échappe, et d'un bien si précieux dont ils ne sauraient abuser ? Pourquoi voulez-vous remplir d'amertume et de douleurs ces premiers ans si rapides, qui ne reviendront pas plus pour eux qu'ils ne reviendront pour vous ? » (Rousseau, 1974: 43).

L'Emile donne des orientations pour l'éducation des enfants et il est prouvé que de nombreuses familles des classes moyennes et supérieures aspiraient à élever leurs enfants conformément aux principes exposés dans cet ouvrage. En tirer une pédagogie applicable dans les écoles se révélait plus difficile. Il ne définissait ni objectifs ni méthodes d'enseignement spécifiques autres que l'apprentissage par l'expérience, et mettait l'accent sur le développement individuel de l'enfant. Rousseau reconnaissait que cette vision de l'éducation était difficile à mettre en œuvre avec beaucoup d'enfants, mais que c'était un idéal vers lequel il fallait tendre.

D'autres pédagogues sont parvenus à concilier l'enseignement scolaire et une pédagogie tenant compte des caractéristiques de chaque enfant, par diverses méthodes dont quelques-unes sont présentées ci-après.

La pédagogie au service du développement naturel de l'enfant

Les idées de Rousseau sur l'importance de l'activité et du développement naturel ont été mises en application par plusieurs pédagogues influents parmi lesquels Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) dont l'école située à Yverdon (Suisse) attirait des visiteurs de toute l'Europe. Le but de l'éducation selon Pestalozzi était le développement naturel de l'enfant, ce qui contrastait avec l'apprentissage par cœur du catéchisme. L'observation directe d'un objet précédait l'apprentissage de concepts plus abstraits. L'enseignant guidait la croissance naturelle des enfants en s'appuyant sur leurs expériences pour les orienter vers les notions fondamentales. Les enfants participaient activement : à l'école, ils apprenaient les chiffres en comptant des objets et commençaient à apprendre à lire en jouant avec des blocs de lettres.¹

¹ Pour un bref aperçu de l'influence de Pestalozzi aujourd'hui, voir «*Former les enseignants au changement*» (2011) aux Éditions du Conseil de l'Europe..

L'Allemand Friedrich Wilhelm Froebel (1782 -1852) souhaitait faire de son école un jardin où les enfants pourraient se développer aussi naturellement que possible. Dans le « kindergarten », du matériel était mis à disposition pour l'activité autonome, par exemple des blocs de différentes tailles et formes qui encourageaient les enfants à observer, comparer, contraster, mesurer et compter. Des supports spécifiques pour la réalisation de travaux manuels développaient la coordination motrice et favorisaient l'expression. Les enseignants bénéficiaient de conseils sur la manière de présenter ces activités aux enfants. L'influence de Pestalozzi et Froebel s'est particulièrement fait sentir dans l'éducation des très jeunes enfants. Maria Montessori a développé leurs idées dans les Case dei Bambini (maisons des enfants) créées à Rome au début des années 1900. Celles-ci favorisaient la liberté et l'épanouissement individuel et accompagnaient les enfants vers l'autonomie. Il leur était par exemple demandé de s'habiller et de participer aux tâches quotidiennes comme ranger la salle de classe. On les encourageait également à travailler seuls et à apprendre de leurs erreurs, au moyen d'objets physiques conçus pour favoriser le développement cognitif. Ainsi, des lettres rugueuses que les enfants pouvaient toucher pour se familiariser avec leur forme étaient utilisées dans le cadre de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En Angleterre, les pratiques développées par Pestalozzi, Froebel et Montessori étaient particulièrement appréciées des professionnels de la petite enfance. Une phase distincte de l'enseignement primaire a été définie, avec une pédagogie très particulière, centrée sur l'enfant. Les raisons de ce choix sont clairement expliquées dans un rapport de la Commission de l'éducation dirigée par Hadow selon lequel l'enseignement doit reposer sur l'activité et les expériences plutôt que l'apprentissage de faits (Commission de l'éducation, 1931). Ces idées se sont développées à partir des années 1930 dans les milieux éducatifs anglais et ont été défendues par Lady Plowden et sa commission dans leur rapport de 1966 qui se distingue par l'absence quasi-totale de recommandations sur le contenu de l'enseignement ou d'objectifs d'apprentissage. L'engagement dans le processus éducatif était primordial et Plowden disait : « L'enfant est au cœur du processus éducatif. Aucune avancée dans la politique, aucune acquisition de nouvel équipement n'auront l'effet désiré s'ils ne sont pas en harmonie avec la nature de l'enfant [...] » (CACE, 1967: 7).

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Une doctrine pédagogique reliant éducation et instruction

L'Allemand Johann Friedrich Herbart (1776-1841) s'est inspiré de Rousseau et Pestalozzi pour développer sa doctrine pédagogique. Il faisait une distinction entre l'éducation (*educatio*) et l'instruction (*instructio*), considérant que la première s'occupait de former le caractère et la seconde, de transmettre des connaissances et compétences nouvelles. Son « instruction éducative » reliait les concepts à l'action pédagogique. Il considérait l'instruction comme « l'objet principal de l'éducation », dotant les individus d'un « intérêt polyvalent » qui leur permettrait d'acquérir la vertu (« force morale du caractère »). Il distinguait deux modes de construction d'une théorie pédagogique : d'une part, la voie de l'analyse empirique de l'apprentissage et de l'instruction, où la théorie est le produit d'une réflexion sur la pratique et d'autre part, la voie de la pensée spéculative et de la philosophie, où la théorie est élaborée avant d'être appliquée en classe. Les avantages de la théorie et de la pratique font encore régulièrement l'objet de débats.

Herbart a décrit une séquence d'instruction éprouvée qui s'appuyait sur les connaissances préalables de l'apprenant et l'aidait à analyser celles-ci avant de lui présenter de nouveaux concepts et modes de pensée. Le principal objectif de la philosophie d'Herbart était de susciter chez l'apprenant un intérêt et une motivation qui l'accompagneraient tout au long de sa vie. On peut dire qu'il a été l'un des premiers défenseurs de l'éducation continue.

« Certes, le maître doit, selon un précepte bien connu, chercher à intéresser les élèves à ce qu'il leur enseigne. Seulement ce précepte est en général défini et perçu comme si l'étude était la fin et l'intérêt le moyen. J'inverse quant à moi ce rapport. Les études doivent servir à faire naître l'intérêt pour leur objet. Les études sont appelées à ne durer qu'un temps alors que l'intérêt doit subsister pendant la vie entière » (Hilgenherger, 1993: 8).

Contrairement à Rousseau, Herbart visait l'acquisition par les enfants d'un savoir bien défini et faisant autorité, s'inscrivant dans le cadre d'un héritage socioculturel commun. La pédagogie inspirée de ses théories était donc centrée sur l'enseignant et le curriculum, alors que Rousseau et Pestalozzi défendaient des approches plus axées sur l'enfant ; on lui a reproché son trop grand dogmatisme. Herbart privilégiait comme Rousseau une éducation basée sur l'observation des enfants. Ce sont ses successeurs qui ont introduit des modes d'apprentissage plus mécaniques et formels par la « leçon de choses ».

Les enfants, des êtres sociaux

Aux États-Unis, les idées d'Herbart ont été approfondies par John Dewey, qui prônait la prise en compte par l'enseignant des centres d'intérêt des enfants et de leur stade de développement. Il disait que l'apprentissage devait être bien planifié et encourager la participation active des élèves dans un esprit démocratique et interactif. Attachant de l'importance au savoir, il estimait que c'était à l'enseignant de présenter de nouvelles connaissances et expériences aux enfants d'une manière qui soit constructive pour eux. Il critiquait les « méthodes individualistes » qui encouragent la compétition et la comparaison des résultats entre les élèves, car « les plus faibles perdent le sens de leurs capacités et acceptent une position d'infériorité persistante et durable » tandis que « les forts sont tentés de se glorifier d'être les plus forts » (Dewey, 1897: 64-65). Dewey préconisait des situations d'apprentissage coopératif et soulignait l'importance de la socialisation et de la nature sociale du travail.

Psychologie du développement

La psychologie du développement puise ses racines dans la philosophie de l'éducation de Rousseau. Le Suisse Piaget considérait l'enfance comme une phase spécifique ; il a établi ses conclusions sur les stades de développement de l'enfant en observant les réactions des enfants face à différentes situations d'apprentissage et expériences. Comme Rousseau en France, il privilégiait l'observation de l'enfant mais se concentrait sur les études empiriques alors que Rousseau défendait une vision de l'enfance basée sur des traditions plus artistiques/littéraires. Piaget ne proposait pas de théorie de l'instruction mais ses idées ont été reprises par nombre de pédagogues et responsables de programmes pour créer des séquences d'apprentissage partant d'opérations concrètes pour aller vers des modes de pensée plus abstraits et symboliques. Plus récemment, des chercheurs ont mis en question ses conclusions et démontré que même les enfants en bas âge pouvaient exécuter des tâches complexes pourvu qu'elles leur soient présentées sous une forme appropriée (Donaldson: 1978). Ses idées ont également été revues dans le cadre d'études sur la nature sociale de l'apprentissage et le rôle des interactions sociales dans le développement de la compréhension chez les élèves, auxquelles ont largement contribué Bruner (1966) aux États-Unis et Vygotsky (1978) en Russie¹. La question du choix des méthodes à l'école, entre celles centrées sur l'apprenant et celles dirigées par l'enseignant, continue de faire débat. Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) soulignent l'efficacité des secondes pour l'obtention de résultats.

¹ Voir en particulier www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

ÉVOLUTION DE LA PÉDAGOGIE ET DE L'ÉDUCATION

Il est possible d'étudier l'histoire de la pédagogie et de l'éducation au moyen d'une analyse comparative des événements et évolutions qui ont eu lieu à différentes époques et en divers lieux en Europe. Une multitude de sources d'information peuvent être utilisées pour étayer l'étude et développer une conscience critique du passé. Ces ressources sont disponibles à l'échelon national, régional et local, ce qui permet aux apprenants de découvrir l'histoire de l'éducation à différents niveaux. Elles permettent également d'aborder sa dimension sociale, culturelle, économique, politique, etc. L'héritage commun de l'Europe apparaît très clairement lorsque les informations examinées sont présentées sous l'angle de la culture matérielle.

1. Au moyen du cadre proposé, préparez une analyse des évolutions et réformes de la pédagogie dans deux pays européens au moins.
2. Quelles ont été les convergences ?
3. Quelles ont été les divergences ?

EXERCICE 2

PRÉPAREZ UN ENTRETIEN AVEC VOS PARENTS ET GRANDS-PARENTS (OU D'AUTRES ADULTES)

1. Qu'ont-ils gardé en mémoire des méthodes et de la pédagogie qui étaient employées du temps où ils étaient à l'école ?
2. Quelles sont les différences avec celles que vous avez connues au cours de votre scolarité ?
3. Et avec la pédagogie que les enseignants apprennent à utiliser durant leur formation ?

EXERCICE 3

L'ÉDUCATION EN SERBIE DE 1887 AUX ANNÉES 1930

1. La section « sources » contient plusieurs images qui donnent une vue d'ensemble de la nature de l'éducation en Serbie de 1887 au milieu des années 1930. Sans utiliser d'autres sources, essayez de déterminer quelle philosophie de l'éducation y est présentée.
2. De quel type de pédagogie s'agit-il ?



Musée de l'école publique, St Clair, France.

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [Résumé des réflexions de Hugh Cunningham sur différentes «inventions de l'enfance» dans l'histoire](#)
- ➔ [Pour un bref aperçu de l'influence de Pestalozzi aujourd'hui, voir : «Former les enseignants au changement» \(2011\) aux Éditions du Conseil de l'Europe](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ **Réforme de l'éducation**
Pour un examen des paradigmes de l'éducation centrée sur l'enfant et l'éducation dirigée par l'enseignant, voir la contribution de Maria Jose Garcia Ruiz, Reflections on the reform of pedagogy.
- ➔ **Réforme pédagogique**
Pierre-Philippe Bugnard présente la réforme de la pédagogie vue depuis la Suisse dans sa contribution L'invention du système « Classe » XV-XX^e siècle



L'ÉDUCATION EN
SERBIE DE 1887
AUX ANNÉES 1930



LES ÉCHANGES DE CONNAISSANCES, D'IDÉES ET D'ACTEURS

” Si les grands systèmes éducatifs sont essentiellement liés, dans leur forme et leur contenu, aux États-nations, l'histoire de l'éducation en Europe a également été marquée, à des degrés variables selon les époques, par de vastes échanges de connaissances, d'idées et d'acteurs, qui ont été source de changement. La création de centres d'apprentissage universels – les universités – est, à l'origine, un processus essentiellement européen : un patrimoine commun a été développé dans ces institutions, qui sont aussi les premiers établissements d'enseignement supérieur. La réforme de l'enseignement supérieur européen, qui a débuté dans les années 1960 avec sa massification, se poursuit aujourd'hui avec le processus de Bologne¹.

¹ Pour plus d'informations sur le processus de Bologne, voir <http://www.ehea.info>

ÉCHANGES ÉDUCATIFS ET HISTOIRES PARTAGÉES

Jean-Michel Leclercq, Consultant en éducation, France¹

Les échanges d'idées, de connaissances, d'expériences et de personnes dans le domaine de l'éducation existent de longue date et vont de pair avec un dialogue entre les cultures, sans cloisonnement. Au Moyen Âge, les échanges avaient principalement lieu dans le monde universitaire. Les universités étaient d'une certaine façon des institutions internationales et, comme leur nom l'indique, représentaient à la fois l'unité et la diversité.

Pendant une longue période, de la Renaissance à la fin du XIX^e siècle, l'évolution des méthodes d'enseignement à l'école élémentaire a été lente. Les enseignants jugeaient nombre de changements inutiles à ce niveau et le partage d'idées entre les universités et les écoles était rare. Cela étant, en dépit de leur issue incertaine, les contacts ont été un prélude à des innovations partagées au sein du mouvement de l'Éducation nouvelle dans la plupart des pays d'Europe et d'Amérique du Nord de la fin du XIX^e siècle au début de la seconde guerre mondiale. ▶▶▶

¹ Voir la contribution au séminaire : Jean-Michel Leclercq, Educational exchanges and shared histories.

■ Après la seconde guerre mondiale, des réformes majeures des systèmes éducatifs s'imposaient pour tenir compte des transformations de la société et de l'économie. Il est également devenu plus aisé de comparer les systèmes éducatifs. Auparavant, les données statistiques faisaient défaut. Des institutions internationales s'intéressant à la comparaison des systèmes éducatifs ont vu le jour et leurs conclusions ont été utilisées comme outils pour orienter l'éducation dans la plupart des territoires européens. Cela dit, l'interprétation des données internationales variait d'un État à l'autre et entre les différentes parties prenantes de l'éducation - enseignants, universitaires et responsables politiques.

■ L'après-guerre a également été marqué par un développement des échanges entre acteurs du système éducatif, échanges qui, après 1989, se sont rapidement étendus à d'autres secteurs, y compris ceux ayant des buts bien définis comme la contribution à la construction européenne. Des initiatives ont été prises pour créer des manuels d'histoire bi- ou multinationaux, ce qui montre qu'il est possible de construire des histoires partagées, peut-être plus axées sur l'avenir que sur le passé.

■ Ne pouvant procéder à une étude exhaustive du sujet, nous avons choisi de traiter dans les unités d'enseignement suivantes quelques grandes évolutions marquantes pour l'échange d'idées en Europe :

- ▶ la création des premières universités, lieux d'apprentissage unis par des principes éducatifs communs ;
- ▶ la mondialisation et l'éducation.



**GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATION****QUESTIONS
CLÉS**

Dans quelle mesure les premières universités étaient-elles internationales ?

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Les premières universités ont été fondées au Moyen Âge et leurs origines peuvent être considérées comme paneuropéennes. La réalité était alors essentiellement locale pour la majorité de la population, mais pour une élite, elle était européenne. Le programme d'études était le même dans toute l'Europe et était transdisciplinaire ou « universel ». Outre les compétences basées sur des connaissances spécifiques, les universités ont cultivé des compétences génériques ou transversales telles que la capacité d'analyse, les compétences de communication, de recherche, de prise de décisions, etc. (Gonzales et Wagner 2005). Les grands centres d'apprentissage encourageaient « l'étude de l'univers dans un univers d'études » (Alum 2010). La lecture se faisait dans une langue commune, le latin, et non dans les langues locales ; les universités sont ainsi parvenues à créer un environnement d'apprentissage sans frontières ni clivages. Les titres délivrés dans une université étaient reconnus par toutes les autres, ce qui permettait aux étudiants d'aller étudier n'importe où en Europe.

L'universalité était celle des études, de la géographie et des cultures. Du fait de la mobilité des étudiants et des savants, il y avait aussi, dans l'unité, une grande diversité – des structures, des origines des professeurs et étudiants, des lieux d'apprentissage, puis des idées développées dans chaque université. Professeurs comme étudiants allaient d'université en université et l'enseignement reposait sur une interaction constante entre eux. À la manière de pèlerins, ils faisaient le *peregrinatio academica*. L'« universalité », la tolérance et l'ouverture au monde caractérisaient les universités. Cela dit, chaque site d'apprentissage avait ses particularités et d'importants changements intervenaient lorsque l'un d'entre eux devenait réputé pour tel ou tel domaine. Les villes qui accueillaient les universités importantes prenaient une place à part et étaient reconnues comme centres spécialisés.

Aux XI^e et XII^e siècles, les premières universités telles Paris, Bologne ou Oxford sont nées de l'association spontanée de professeurs et d'étudiants. Il y avait alors deux grands modèles : celui de Bologne, où les étudiants choisissaient leurs enseignants et subvenaient à leurs besoins, et celui de Paris où les universités étaient dirigées par des professeurs. Nombre d'universités ont été fondées au XIII^e siècle ; certaines étaient autonomes, d'autres ont été créées à partir d'universités existantes par des étudiants et professeurs qui quittaient leur institution pour en établir une nouvelle ailleurs. Ainsi, les universités de Cambridge, Orléans et Florence (entre autres) sont respectivement issues de migrations d'universitaires depuis Oxford, Paris et Bologne. L'État et l'Église ont également créé des universités (comme Naples ou Salamanque).

Aux XIV^e et XV^e siècles, l'expansion géographique s'est poursuivie et des universités se sont implantées en Europe du Nord (Scandinavie) ainsi qu'en Europe centrale et du Sud-Est. L'urbanisation et le pouvoir croissant des monarchies féodales ont renforcé le désir des villes de se doter de leur propre université. Malgré l'apparition de schismes politiques et religieux, les universités ont rempli avec succès leur fonction de « passerelle » en Europe, grâce à la *studia humanitatis* et au dialogue, qu'il s'agisse d'un dialogue avec les participants aux échanges intellectuels ou d'un dialogue avec le passé.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Le développement de l'université en tant qu'institution est une preuve s'il en est de l'unification progressive de la vie intellectuelle en Europe à la fin du Moyen Âge, qui a ouvert la voie à la Renaissance puis à la « République des lettres » de l'Époque moderne, réseau dont les membres échangeaient des milliers de lettres au-delà des barrières politiques et confessionnelles.

Le fait de considérer certains lieux comme des clés de compréhension de tel ou tel aspect de l'histoire de l'éducation nous offre un regard sur l'Europe en tant qu'espace au sein duquel des échanges de connaissances, d'idées et d'acteurs ont contribué au développement d'une culture européenne¹.

L'université de Cracovie (Pologne) est un exemple intéressant de ce point de vue. Créée avec l'aval du pape par le roi Casimir le Grand, elle proposait des études d'arts libéraux, de médecine, de droit canon et romain, d'astronomie et de théologie. Toute l'élite intellectuelle polonaise des XIV^e et XV^e siècles y a étudié, ainsi que nombre d'étrangers (40% des effectifs) venus de Lituanie, de Russie, de Hongrie, de Bohême et d'Allemagne, dont l'un des plus connus était Nicolas Copernic. La langue d'instruction était le latin².

D'autres exemples dignes d'intérêt sont Cordoue du X^e au XII^e et Florence au XV^e siècle (voir ci-après), ainsi que Genève et Leyde au XVI^e et Zurich au XVII^e siècle.

Cordoue du X^e au XII^e siècle

Aux X^e, XI^e et XII^e siècles, la Cordoue musulmane, capitale du Califat, s'est imposée comme l'un des centres culturels les plus brillants de son époque.

Thanks to Cordoba's educational centres, many of the classic works, previously preserved in the Eastern Mediterranean cities, reached the rest of Europe. Averroes was among the most important Islamic intellectual figures of the epoch. He was known as the 'commentator' in Christian Europe because he translated and disseminated the works of classic philosophers. Averroes, in his *Commentary on Aristotle* (1180) elaborates, phrase by phrase, on the Aristotelian corpus. He also commented upon Plato's classic work, *The Republic*.

¹ Pour une présentation plus détaillée du développement d'un modèle européen commun, voir la contribution au séminaire de Carlo Cappa Education: places, conversations, thoughts for a topography of ideas' movements.

² Une brève histoire de l'éducation en Pologne est présentée dans la contribution au séminaire de Piotr Podemski, Exchanges of knowledge, ideas and actors: the Polish example.

Parmi les autres grands noms à citer figure celui d'Avicenne. On doit à ce médecin, philosophe et scientifique plus de 450 ouvrages, dont Le Canon de la médecine et Le livre de la guérison dans lesquels il présentait les avancées de la médecine de son époque et qui lui valent d'être considéré comme le père de la médecine moderne. Le poète Ibn Abd Rabbi, l'historien Al Razi et le mathématicien Mayriti excellaient également dans leurs domaines respectifs. Leurs œuvres ont largement influencé le monde culturel de leur temps.

L'école de traduction de Tolède, fondée par le roi Alphonse X, a beaucoup contribué à l'enrichissement du monde chrétien par la culture arabe. Aux XII^e et XIII^e siècles, de nombreux ouvrages scientifiques du monde arabe ont été traduits de l'arabe et de l'hébreu en latin et en langues romanes.

Florence au XV^e siècle

L'éveil culturel que nous appelons aujourd'hui Renaissance a débuté en Italie, avec pour cadre les paysages de Toscane et la ville de Florence. L'Italie conservait de nombreux vestiges de l'époque classique et les réalisations des Grecs et des Romains étaient considérées comme la perfection en matière de création humaine. Des savants émigrés de Byzance (Vissarion, Lascaris) enseignaient le grec et ont fondé des académies à Florence.

La philosophie exprimée sous la Renaissance était l'humanisme. Alors que le Moyen Âge plaçait Dieu et l'au-delà au centre de la pensée, la Renaissance consacrait son attention à l'homme et au monde. Ce changement s'est répercuté sur les universités. L'intérêt premier pour les textes anciens, d'abord linguistique, s'est orienté vers l'étude des valeurs classiques. La nature humaine a pris une importance primordiale et optimiste (« l'homme est bon par nature »). L'humanisme a propagé l'idée de la liberté individuelle.

La relation entre l'homme et la nature se retrouvait dans le vif intérêt pour la science et dans l'aspiration à la connaissance universelle, qui n'allait plus être l'apanage d'un cercle d'intellectuels restreint, mais au contraire, grâce à l'imprimerie, toucher un plus large public.

Les humanistes réclamaient des réformes de l'Église et de nouvelles formes de spiritualité sont apparues. Un siècle plus tôt l'intellectuel néerlandais Erasme, qui s'affirmait européen, défendait la tolérance et militait en faveur d'une religion plus personnelle et du recours aux langues vivantes pour mettre le christianisme à la portée des petites gens.

Adapté de Delouche, (1992) « Histoire de l'Europe », Hachette, Paris.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

L'IMPORTANCE DES LIEUX

Une approche mettant l'accent sur les lieux, autrement dit les sites qui ont marqué l'histoire de l'éducation, se révélera enrichissante. Ce n'est pas tant leur localisation qui compte que leur qualité de pôles de convergence d'idées ou d'évolutions en matière d'éducation. Ils peuvent également être un outil de travail générateur pour les formateurs d'enseignants. La référence centrale à certains lieux – villes, mais aussi régions et États, selon la période – peut servir à montrer les relations entre différents auteurs, traditions et institutions. Les lieux s'inscrivant dans un cadre national mais étant aussi le berceau d'idées ayant acquis une dimension universelle, ils sont un point d'appui essentiel pour comprendre l'Europe et son dialogue avec d'autres cultures.



1. Sur la carte, retracez l'expansion des universités en Europe. Indiquez les dates de création de chacune d'entre elles.
2. L'expansion des universités a suivi un schéma dans lequel certains lieux constituaient des modèles qui ont été reproduits et adaptés ailleurs. L'exercice peut être poursuivi en recherchant les liens entre les universités et en les faisant apparaître sur la carte.
3. Complétez la carte de manière à ce qu'elle puisse servir de ressource pédagogique pour montrer l'existence d'idéaux éducatifs communs dans différentes régions d'Europe et ce qui était fait pour les mettre en œuvre.
4. Les élèves pourront chacun choisir un « lieu » central d'apprentissage et se documenter sur les spécificités de l'enseignement dispensé dans l'université correspondante. Ils pourront ensuite comparer leurs notes avec celles des autres élèves pour essayer de dégager des similitudes entre les premières universités européennes.

EXERCICE 2

LE MODÈLE EUROPÉEN DE L'ENSEIGNEMENT

Il est dit que le modèle européen de l'enseignement supérieur a toujours eu des buts plus vastes que la transmission de connaissances et de compétences dans une discipline donnée. Outre l'acquisition de compétences génériques, il visait la consolidation de la démocratie, le respect des droits de l'homme ainsi que la compréhension et la coopération internationales.

1. En vous appuyant sur votre étude du développement des universités européennes, que diriez-vous de la justesse de ces propos ?
2. Donnez des exemples qui étayent et/ou réfutent cette affirmation.

EXERCICE 3

L'ANGLAIS, LINGUA FRANCA ACADÉMIQUE

1. Quelle importance a selon vous le fait que l'apprentissage ait lieu dans une langue commune ou dans la langue maternelle de l'apprenant ?

EXERCICE 4

LES UNIVERSITÉS, UN PATRIMOINE COMMUN DE L'IDENTITÉ CULTURELLE ET INSTITUTIONNELLE EUROPÉENNE ?

1. Dans quelle mesure les universités européennes ont-elles selon vous contribué par le passé à une culture partagée en Europe ?
2. Le partage des cultures est-il plus ou moins important aujourd'hui ?

RESSOURCES INTERNET

➔ [The institute for borderless education](http://www.borderlesseducation.org/)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ Sanz N et Bergan S (2006) *Le patrimoine des universités européennes*
Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg
- ➔ Alam E (2010) *Higher education "as" free dialogue: pedagogy in a global age*
Série Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, volume n°16. Strasbourg
- ➔ Gonzales and Wagener (2005) *TUNING Educational Structures in Europe*. Bilbao
Universities in the Middle Ages Cambridge University Press, Cambridge
- ➔ Rüegg W (2003) *A History of the University in Europe: Volume 1*
Universities in the Middle Ages Cambridge University Press, Cambridge

**GROUPE CIBLE**
ENSEIGNANTS EN FORMATION**QUESTION**
CLÉ

Quels ont été les effets de la mondialisation sur l'éducation ?

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

La mondialisation, qui se matérialise par des échanges de biens, de services, de capitaux, de main d'œuvre, de connaissances et d'informations, est à l'origine d'une interdépendance croissante entre les pays. Elle rend le monde plus perméable aux échanges d'idées et nous fait davantage prendre conscience des changements, quel que soit le moment et le lieu où ils se produisent. C'est un concept dynamique, un processus qui exige des élèves et de leurs enseignants la capacité d'intégrer les changements à leur vision du monde mais aussi l'acquisition d'aptitudes à la réflexion critique. L'enseignant doit être en mesure de gérer des situations délicates ; il doit notamment transmettre des valeurs saines et tenir compte des conséquences de l'accès rapide à une masse d'informations.

Au XXI^e siècle, l'éducation a connu un processus de mondialisation qui a rapproché les systèmes éducatifs les uns des autres. On pourrait dire que ces similarités sont dues plus spécifiquement aux aspects structurels de ces systèmes, sans s'étendre à proprement parler à la question des pédagogies, autour de laquelle il subsiste un vaste débat opposant pédagogies formelles et pédagogies progressistes. Pour ce qui est des aspects structurels, on observe un phénomène de mondialisation de la structure bureaucratique des établissements scolaires par groupes d'âges, où les progrès sont marqués par le passage à la classe supérieure et l'obtention de diplômes.

En ce qui concerne les pédagogies, nous nous intéresserons aux deux paradigmes précités. On entend par pédagogies formelles les « doctrines pédagogiques qui favorisent l'instruction directe et la discipline autoritaire en classe, l'admission à la classe supérieure basée sur l'évaluation, le cloisonnement des disciplines, la récitation et les exercices » (Spring 2008a). Les pédagogies progressistes sont, quant à elles, « les doctrines qui privilégient l'apprentissage par la pratique, l'instruction basée sur les centres d'intérêt et activités de l'élève, l'autogestion de la classe, le travail en groupes et un curriculum intégré où un ensemble de thèmes - lecture, sciences, histoire, mathématiques et géographie, par exemple, sont abordés dans une même activité » (Spring 2008b). Tandis que les premières sont généralement liées à la fonction de contrôle social de l'éducation, en ce sens qu'elles essaient de perpétuer et reproduire les vertus, le savoir et l'héritage culturel et spirituel de la tradition, les secondes relèvent de la fonction de changement social, leur objectif étant de préparer les élèves à influencer activement et à changer l'orientation des systèmes économiques, politiques et sociaux.

Il y a eu à diverses périodes des tentatives de rompre avec le paradigme de la pédagogie formelle, dont on désapprouvait le supposé service rendu à l'État nation et au secteur privé. C'est ainsi qu'ont été véhiculées différents modèles relevant des pédagogies progressistes. En Amérique du Sud, Paulo Freire préconisait le recours à des méthodes dialogiques pour permettre à la population de se libérer de l'idéologie de la suprématie de l'État nation et de l'industrialisation, et de contribuer à la création de nouveaux systèmes économiques, sociaux et politiques.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Bien qu'il existe certainement un lien théorique entre les pédagogies et les fonctions sociales spécifiques de l'éducation, l'histoire montre que certains pays ont appliqué alternativement différents modèles pédagogiques avec des objectifs sociaux, politiques et économiques totalement identiques. Les paradigmes pédagogiques ne seraient donc pas nécessairement liées aux idéologies politiques. Citons en exemple les pédagogies progressistes à l'école polytechnique, mises en place en URSS après la Révolution de 1917 pour accentuer la « russification » et développer la conscience ouvrière, et les pédagogies formelles et uniformes de l'école stalinienne, caractérisées par une discipline stricte mais qui poursuivaient exactement les mêmes objectifs.

Le débat autour des pédagogies formelle et progressiste existe encore en ce début de XXI^e siècle. Bien qu'à l'ère post-moderne récente, comme l'appellent certains théoriciens, la tendance dans le monde occidental semble être de favoriser les politiques éducatives novatrices et réformistes, certains pays défendent dans leurs pratiques la valeur des attributs de la pédagogie formelle. Dans les lycées finlandais, les méthodes pédagogiques sont très traditionnelles car élaborées par des enseignants conservateurs. En Corée du Sud, l'éducation est marquée du sceau du confucianisme qui, au plan éducatif, présente certaines caractéristiques du modèle éducatif formel, dont la position élevée de l'enseignant, le travail scolaire basé sur les contenus et les examens (et non sur les processus) et l'importance de la mémorisation. Les bons résultats de ces deux pays montrent qu'en matière d'éducation et de pédagogie, la tradition présente des éléments valables qu'il n'y a pas lieu de remplacer par de nouveaux paradigmes ou des modes passagères.

En tout état de cause, le débat entre les tenants de ces deux paradigmes n'a pas perdu de sa vigueur. Certains spécialistes semblent défendre les principes de la pédagogie progressiste (Crook, 2011) tandis que d'autres semblent louer les vertus inhérentes aux principes et instruments de la pédagogie formaliste (García Ruiz, 2010). Il y a eu des abus dans la pratique de l'une comme de l'autre. En témoignent le scandale de l'école Tyndale en Grande-Bretagne ou le film « La mauvaise éducation » de Pedro Almodovar, qui se déroule dans une école sous la dictature de Franco.

Le paradigme pédagogique, sous sa forme progressiste, est au cœur du processus de Bologne, lequel, selon le rapport Trends V de l'Association européenne de l'université (qui contribue au processus) « aura principalement amené un changement de paradigme éducatif sur tout le continent » (Crosier, Purser et Smidt, 2007: 7) ou une « métamorphose de l'enseignement supérieur européen » (Sursock & Smidt, 2010: 15).

Depuis le Communiqué de Londres en 2007, ce document et d'autres¹ soulignent « le passage d'un système dominé par l'enseignant à un enseignement supérieur centré sur l'étudiant » (AA.VV., 2007: 15), même si, du point de vue des théories, on ne sait pas lequel des deux paradigmes (formaliste ou progressiste) est le meilleur. Et ce malgré les preuves de réussite et de plus grande rigueur de la pédagogie formelle dans des pays comme la Finlande et la Corée du Sud.

Le processus de Bologne est une excellente base de coopération entre pays européens ainsi qu'entre l'Europe et le reste du monde. Cette coopération requiert toutefois un dialogue et un partage d'idées, de contributions et de résultats, sans quoi le processus de Bologne risque d'endosser une simple réforme structurelle sans but précis. Une réforme des curriculums de l'enseignement supérieur devrait être intégrée au processus.

Le but du programme Erasmus à son lancement en 1987 était de faire passer la mobilité des étudiants de 1 à 10%. Cette mobilité renforce le dialogue interculturel ; « apprendre à vivre ensemble sans clivages » faisant partie de la mission du processus de Bologne, l'adoption du critère de 20% de mobilité de l'Union des étudiants d'Europe va dans le bon sens. La mobilité actuellement encouragée est à rapprocher de celle des étudiants au Moyen Âge².

L'un des six objectifs³ du processus de Bologne et de l'harmonisation de l'enseignement supérieur européen était la création d'un système de transfert et d'accumulation de crédits. Le système ECTS qui a été mis en place facilite la reconnaissance des études et améliore la transparence de l'enseignement et de l'apprentissage. Il aide à concevoir des curriculums et veille à leur qualité, accroît la mobilité des étudiants et permet un transfert d'expériences d'apprentissage entre établissements et des parcours plus flexibles vers un diplôme⁴.

La classification par pays issue des études PISA⁵ menées à ce jour a conduit à une analyse des principaux paradigmes pédagogiques en place dans les pays les mieux placés tels la Finlande, la Corée du Sud ou l'Australie, considérés comme des systèmes éducatifs performants et des laboratoires de référence.

1 Pour plus de détails sur le processus de Bologne, voir <http://www.ehea.info>

2 Voir thème 3, unité 1, Les premières universités, lieux d'apprentissage unis par des principes éducatifs communs

3 http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/ehea2010/bolognapedestrians_en.asp

4 Voir http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/ects_en.htm

5 Voir <http://www.oecd.org/pisa/>

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

MONDIALISATION

La mondialisation nous donne à tous de nouvelles possibilités d'être des citoyens actifs. Les commentaires fournis par les médias permettent aux élèves de bien s'informer sur l'actualité et l'histoire mondiale récente.

1. On peut se servir de l'actualité pour vérifier la compréhension par les élèves des effets de la mondialisation et leur proposer des sujets de débat, par exemple : « Que nous a apporté la mondialisation ? »

EXERCICE 2

EXAMEN D'UN CURRICULUM D'UNE PARTIE DE VOTRE SYSTÈME ÉDUCATIF

1. Expliquez, s'il y a lieu, les effets de la mondialisation sur le curriculum choisi.
2. Quels changements apporteriez-vous à ce curriculum pour tenir compte de votre vision de la mondialisation ?

EXERCICE 3

LE DÉBAT SE POURSUIT AUJOURD'HUI ENTRE LES TENANTS D'UNE PÉDAGOGIE «TRADITIONNELLE» ET CEUX D'UNE PÉDAGOGIE «PROGRESSISTE».

1. Laquelle jugez-vous la plus appropriée à l'ère de la mondialisation ?
2. Pourquoi ?

RESSOURCES INTERNET

Information sur le processus de Bologne

- ➔ [The European Higher Education Area \(EHEA\)](#)
- ➔ [Bologna for Pedestrians](#)
- ➔ [European Credit Transfer and Accumulation System \(ECTS\)](#)
- ➔ [Information on PISA](#)
- ➔ [The European Wergeland Centre \(EWC\), a European Resource Centre on Education for Intercultural Understanding, Human Rights and Democratic Citizenship with a mission to build bridges between policy, research and practice.](#)



ONU, Vienne.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ **Spring J (2008) Education and Globalisation**
London, Routledge
- ➔ **Voir également la bibliographie**

BIBLIOGRAPHIE

AA.VV (2007), *London Communiqué – Towards the European Higher Education Area: responding to the challenges in a globalised world*, Londres.

Alam E (2010), *Higher education "as" free dialogue: pedagogy in a global age*. Dans la série Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe, volume n°16, Strasbourg.

Anderson B (1991), *Imagined Communities; reflections on the origin and spread of nationalism*. Verso, Londres.

Aries P (1962), *Centuries of childhood: A social history of family life*. Vintage Books, New York.

Axtel J L (Ed) (1968), *The educational writings of John Locke*. Cambridge University Press, Cambridge.

Board of Education (1931), *Report of the Consultative Committee on the Primary School*. London, HMSO, Londres.

Bowen J (1971), *A History of Western Education. Volume 1. The Ancient World; Orient and Mediterranean*. Methuen, Londres.

Bowen J (1975), *A History of Western Education. Volume 2. Civilization of Europe*. Methuen, Londres.

Bowen J (1981), *A History of Western Education. Volume 3. The Modern Age*. Methuen, Londres.

Bruner J (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press, Cambridge MA.

CACE (1967), *Children and their primary schools (The Plowden Report)*. HMSO, Londres.

Chaucer G *The Prioress's Tale, Modern - Canterbury Tales - Geoffrey Chaucer*.

Lien (consulté le 17 février 2012)
<http://classlit.about.com/library/bl-etexts/gchaucer/bl-gchau-can-pri.htm>

Comenius J A (1887), *Orbis Pictus*, Barden, Syracuse NY.

Comenius J A (1967), *The Great Didactic*.

Lien (consulté le 19 février 2012)
<http://core.roehampton.ac.uk/digital/froarc/comgre/#intro2>

Crook D (2011), 'Standards in English Education: An Enduring Historical Issue', *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 61-88.

Crosier D Purser L & Smidt H (2007), *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Bruxelles, EUA.

Cunningham H (2005), *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London, Pearson Longman.

Cunningham H (2006), *The Invention of Childhood*. BBC, Londres.

Dewey J (1897), My Pedagogic Creed in *The Early Works of John Dewey 1882-1898*. Carbondale, Southern Illinois University Press (1967-1992).

Donaldson M (1978), *Children's Minds*. London, Fontana/Croome Helm, Londres.

Erasmus D (1985), *Collected works of Erasmus*. University of Toronto, Toronto/ Buffalo/ Londres.

Farrell A P (1970), *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599*, Washington, DC.

Lien (consulté le 19 février 2012)
<http://admin.wyk.edu.hk/documents/A01%20Jesuit%20Education%20&%20Ignatian%20Pedagogy/Ratio%20Studiorum.htm>

García Ruiz M J (2010), *Estudio comparativo de la educación en Finlandia y en la Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones*. Comunidad de Madrid, Madrid.

Gonzales and Wagener (2005), *TUNING Educational Structures in Europe*, Bilbao.

Hilgenheger N., (1993), Johann Friedrich Herbart. 1776-1841. *Prospects: the quarterly review of comparative education*. Paris, UNESCO: International Bureau of Education) vol 23, no ¾ p 649-664.

Lien (consulté le 17 février 2012)
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/thinkers/pdf/herbarte.pdf

Huber (2011), 'Teacher Education for change'. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Hyndman M (1978), *Schools and Schooling in England and Wales. A Documentary History*. Harper Row, Londres.

Koops W (2004), Imaging children in European history and developmental psychology, *European Journal of Developmental Psychology*, 2004. 1 (1) 1-18.

Lancaster J (1803), *Improvements in Education as it respects the industrious classes of the community: containing, a short account of its present state, hints towards its improvement, and a detail of some practical experiments conducive to that end*. Londres, Darton and Harvey.

Lien (consulté le 19 février 2012)
<http://constitution.org/lanc/improv-1803.htm>

Locke J (1989), 'Some thoughts concerning education', in J.W. and J.S. Yolton (Eds.) *The Clarendon Edition of the Works of John Locke*, Oxford.

Maclure J S (1965), *Educational Documents. England and Wales. 1816- present day*. Methuen, Londres.

Moran J A H (1985), *The Growth of English Schooling. 1340-1548; Learning, Literacy and Laicization in Pre-Reformation York Diocese*. Princeton, NJ.

Orme N (1973), *English Schools in the Middle Ages*. Methuen, Londres.

Pollard A (2008), *Reflective Teaching*, Continuum, Londres.

Pollard AW (1925), *The Works of Geoffrey Chaucer*, Macmillan, Londres.

Rousseau J J (1974), (sous la dir. de P.D.Jimack) *Emile*, Londres.

Ratio Studiorum

Lien (consulté le 15 février 2012)
www.newadvent.org/cathen/12654a.htm

Rüegg W (2003), *A History of the University in Europe: Volume 1, Universities in the Middle Ages* Cambridge University Press, Cambridge.

Sanz N and Bergan S (2006), *Le patrimoine des universités européennes*. Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Spring J (2008), *Education and Globalisation*. Routledge, Londres.

Sursock A & Smidt H (2010), Trends 2010 *A decade of change in European Higher Education*. European Universities Association.

Vygotsky L (1978), *Mind and Society*. Harvard University Press, Cambridge MA.

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE

Professeur Pierre-Philippe Bugnard

L'INVENTION DU SYSTÈME « CLASSE » (XV^e - XX^e SIÈCLES)

Professeur Pierre-Philippe Bugnard

EDUCATION: PLACES, CONVERSATION, THOUGHTS FOR A TOPOGRAPHY OF IDEAS' MOVEMENTS

Carlo Cappa

REFLECTIONS ON THE REFORM OF PEDAGOGY

María José Garcia Ruiz

EDUCATIONAL EXCHANGES AND SHARED HISTORIES

Jean-Michel Leclercq

ACCESS AND EQUALITY: THE ROOTS OF THE NORWEGIAN COMPREHENSIVE SCHOOL

Elisabeth Lønnå

ACTUALISATION OF HISTORICAL EXPERIENCE IN RUSSIAN TEXTBOOKS OF THE 1990S -2000S

Olga Pavlenko

EXCHANGE OF KNOWLEDGE, IDEAS AND ACTORS: THE POLISH EXAMPLE

Piotr Podemski

HISTORY OF UKRAINIAN EDUCATION AND PEDAGOGY

Professor Tatiana Stoyan

ACCESS TO EDUCATION IN NORTHERN IRELAND

Catherine Thompson

FROM ERUDITION TO THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE: SOME REMARKS ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE GERMAN EDUCATIONAL SYSTEM

Markus Wriedt

SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE

Professeur Pierre-Philippe Bugnard

Université de Fribourg
Suisse

DE PARIS À BERLIN :

DEUX CAPITALES POUR COMPRENDRE
LA GENÈSE ET L'ÉCLATEMENT
DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE
PÉDAGOGIQUE DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS
EUROPÉENS (XVII^E - XX^E SIÈCLE)

C'est un trait majeur de l'histoire de l'éducation européenne : dès les Temps modernes et jusqu'à une époque récente, le Vieux continent a été marqué par une ségrégation sociale extrêmement vive entre classes aisées et classes défavorisées. Celle-ci s'est doublée d'une ségrégation pédagogique tout aussi marquée, en deux ordres : l'ordre du secondaire des collèges réservés à une mince élite promise aux études longues, par les humanités ; l'ordre du primaire des petites écoles réservées à tous ceux, l'immense majorité, que la barrière de l'argent confinait aux apprentissages élémentaires de la leçon de choses.

■ Ces ségrégations se sont peu à peu estompées, tout en se renouvelant dans le contexte migratoire contemporain. L'essor des classes moyennes, à partir du début du XX^e siècle, certes inégalement, a amenuisé la dichotomie culturelle éducative, sinon économique et sociale, entre classes aisées et classes modestes. Et c'est ce qui nous intéresse ici, le système éducatif en deux ordres ségrégués a laissé place à un système en trois degrés successifs pour tous – l'école, le collège, le lycée – ouvrant à la démocratisation des études par la secondarisation généralisée.

■ Or il se trouve que l'espace urbain monumental a laissé une trace visible, propice à un enseignement visuel, de ces anciennes lignes de partage et de leur phase d'éclatement.

■ De cette manière, si l'on recherche les grands dénominateurs communs à l'histoire de l'éducation européenne, on peut partir du postulat suivant :

■ « Les systèmes éducatifs sont liés aux systèmes sociaux¹ qui influent sur les systèmes culturels, en particulier sur les formes ségrégatives pédagogiques et leurs programmes respectifs. »



¹ Vus ici sous l'angle des manières de se comporter, dans l'habitat, ainsi que sous l'angle des marques visibles de distinction sociale.

■ Un des dénominateurs communs est certainement celui de la construction, dans maintes régions d'Europe, d'une ségrégation sociale forte qui a tout naturellement engendré une ségrégation sociale pédagogique – entre les XVII^e et XX^e siècles –, qui a finalement éclaté dans la deuxième moitié du XX^e siècle.

■ Comment révéler une telle histoire longue, expliquant les systèmes éducatifs actuels ? Comment rendre ce clivage déterminant, à l'échelle européenne, et son éclatement jusqu'aux systèmes pratiqués aujourd'hui, enseignable ?

■ C'est à une meilleure compréhension des différences et des similitudes entre les systèmes actuels qui est visée ici, en passant par l'examen d'une caractéristique centrale de l'histoire éducative européenne : le passage d'une école ségréguée entre une mince élite promise aux études et aux situations sociales élevées, à une école tendant vers la démocratisation des études et donc la possibilité d'une égalité des chances. En dépit des difficultés rencontrées pour réaliser cet idéal lancé au début du XX^e siècle, cela reste un objectif important de l'école démocratique européenne.

■ In fine, avec l'aide des enseignants, eux-mêmes orientés par leurs formateurs à qui s'adresse directement ces ressources, nos classes pourraient prendre conscience – par l'observation et l'examen de ses marques visibles – d'un aspect majeur de l'histoire éducative et sociale moderne de l'Europe (du XVII^e siècle à la deuxième moitié du XX^e siècle). Ce qui est proposé ici est donc bien un dispositif donnant à voir la genèse de la ségrégation sociale pédagogique et son évolution vers une école en principe sans clivages.

■ Comment ? En prenant deux capitales emblématiques d'une telle monumentalité – Paris et Berlin – et ainsi, à partir de ce double archétype, laisser chacun trouver ensuite dans sa propre ville, sa région, son pays d'origine ou de résidence, les traces, l'héritage, d'une telle histoire ou au contraire, par analogie, les raisons d'une autre histoire.

■ Ce serait procéder à une compétence de transfert : la compréhension du passage de l'école par ordres caractéristiques de l'ancienne Europe, à l'école par degrés propres aux systèmes éducatifs contemporains, à partir de deux sites emblématiques, pour une réification là où l'on vit. Voir comment, par les systèmes éducatifs, l'Europe est passée d'une société dont l'école épouse les clivages à une société où les clivages sont bousculés par l'école.

■ En recourant largement aux monumentalités de l'architecture urbaine, un tel dispositif répond par ailleurs directement à l'objectif du projet, exprimé dans le contexte du thème 3 de mobiliser les ressources de l'art ou de l'aménagement du territoire pour mesurer l'évolution du système des valeurs jusqu'à l'installation des grands systèmes éducatifs européens actuels.

■ L'enjeu est bien de montrer une histoire perceptible dans l'urbanisme (même à Berlin, malgré les destructions de 1945), en particulier monumental, à condition de se limiter aux principes qui ont présidé à son aménagement.

■ Des textes et des témoignages complètent l'aspect de ségrégation pédagogique, entre plans d'études d'humanités classiques de l'ordre du secondaire et programmes des leçons de chose de l'ordre du primaire.

■ Le plan général de la communication est le suivant : Un tableau des éléments constitutifs des quatre grands types européens de systèmes éducatifs permet de déterminer les traces laissées par l'ancienne école organisée en deux ordres ségrégués, jusqu'aux situations contemporaines.

■ L'examen des archétypes parisien et berlinois, constituant des ressources de référence et présentés à partir du creuset social médiéval jusqu'aux ségrégations sociales modernes et contemporaines, peut servir à tirer des analogies avec une histoire propre à chaque élève, pour son lieu d'origine ou pour son lieu de résidence, à chaque classe... à toute personne désireuse d'adopter une telle démarche d'enquête. Quelques analogies tirées de la ville de résidence de l'auteur – Fribourg en Suisse – sont proposées, en exemples.

■ On passe donc ensuite de Paris à Berlin, en alternant ségrégations sociale et pédagogique, exemplifiées dans leurs cadres urbain monumental et dans les plans d'études correspondant à chacun des deux ordres pédagogiques historiques, du primaire et du secondaire. ▶▶▶

TABLEAU DES QUATRE GRANDS TYPES DE SYSTÈMES SCOLAIRES EUROPÉENS. DANS QUELS SYSTÈMES PEUT-ON REPÉRER LES TRACES D'UNE SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE ?

(Foerster C, 2000 ; Abboudi M 1987)

L'ÉCOLE UNIQUE DES PAYS SCANDINAVES

Tous les élèves (de 7 à 16 ans) suivent le même cursus en primaire et collège (école unique, *Folkeskole*) : même groupe-classe, même professeur principal, enseignants différents dès le primaire. Pas de redoublement. Pas de notes (supprimées dans les années 1980). 95% des élèves obtiennent un diplôme en dernière année du cycle obligatoire, 90% un équivalent bac à 18 ans (France 62-65%). 50% des bacheliers diplômés au niveau Master cinq ans plus tard (France : 25%).

LE TYPE SÉLECTIF DES ANGLO-SAXONS (GRANDE BRETAGNE)

Continuité primaire-secondaire recherchée, comme dans les pays scandinaves (orientation à l'âge des projets professionnels) dans les *Comprehensive Schools*.

Mais : 10 % des élèves entrent dès 11 ans dans les *Grammar Schools*, établissements privés sélectifs qui, comme les lycées d'excellence français conduisant par les classes « prépa » aux Hautes Écoles (2009, Hautes Écoles : 81'000 inscrits / Universités : 1, 4 million), mènent ici à Oxford ou Cambridge par des *Public Schools* très sélects (Eton, « nursery de l'élite ». O. & C., 2009 : 40'000 inscrits / Universités : 2.2 millions).

Les anglo-saxons, comme les scandinaves, privilégient l'acquisition de l'autonomie à celle des connaissances (voir le système latin). Ainsi, tendance à mettre en avant les progrès des élèves indépendamment de l'image tenace que peut renvoyer leur niveau initial (ABBoudi, 1997).

LE TYPE GERMANIQUE, DIFFÉRENCIÉ (ALLEMAGNE, AUTRICHE, SUISSE, PAYS-BAS, LUXEMBOURG)

Orientation précoce des élèves (vers 11-12 ans, au sortir du primaire) en trois filières : *Gymnasium* (30 % des élèves), menant à des études universitaires; *Realschule*, menant à des études supérieures non universitaires; formation professionnelle courte (*Hauptschulen*). L'image sociale des élèves provenant de cette dernière filière est bien meilleure que dans les pays latins.

LE TYPE LATIN, PRIVILÉGIANT L'ACQUISITION DES CONNAISSANCES (FRANCE, ITALIE, ESPAGNE, GRÈCE)

Attention plus importante portée à l'acquisition des connaissances et donc à leur contrôle par un système d'examens, de notes chiffrées (moyennes). Présence du redoublement.

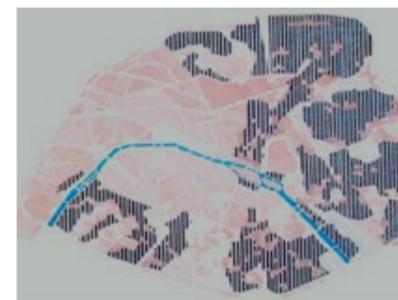
Sélection-orientation vers 14 ans, en France notamment, après deux ans de tronc commun au collège.

UNE SITUATION DE DÉPART SANS SÉGRÉGATION SOCIALE HORIZONTALE : DES VILLES OÙ LES CLASSES SOCIALES SE CÔTOIENT ET OÙ LES ACTIVITÉS SONT SECTORISÉES (XIV^E SIÈCLE)



Seconde moitié du XX^e siècle, la situation s'est inversée

Les beaux quartiers de l'ouest », rattaché au centre, n'ont aucune zone insalubre. Ces mêmes quartiers votent massivement à droite. C'est en effet à partir du XVII^e siècle, dans les villes européennes, qu'un souci de réelle démarcation naît entre riches et pauvres, puis s'accroît. Ainsi, « On habite de moins en moins sous le même toit ou dans la même rue.¹ »

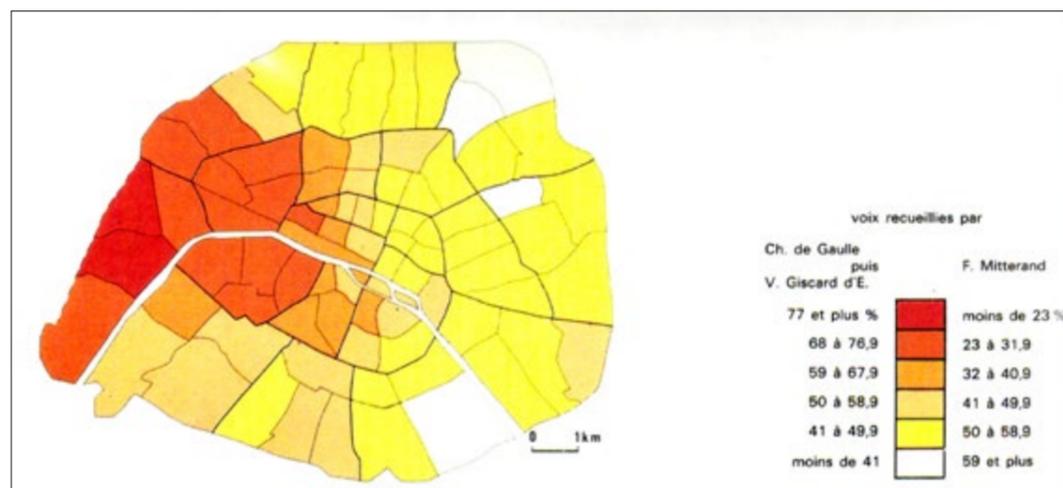


Paris. Les îlots insalubres en 1957²

¹ POUSSOU Jean-Pierre, « Les villes anglaises », in : *Études sur les villes en Europe occidentale. Milieu du XVII^e siècle à la veille de la Révolution française* (POUSSOU J.-P., dir.), Paris SEDES 1983, t. 2, p. 141.

² CHADYCH D., LEBORGNE D., *Atlas de Paris. Évolution d'un paysage urbain*, Paris © Éditions Parigramme 1999, p. 181.

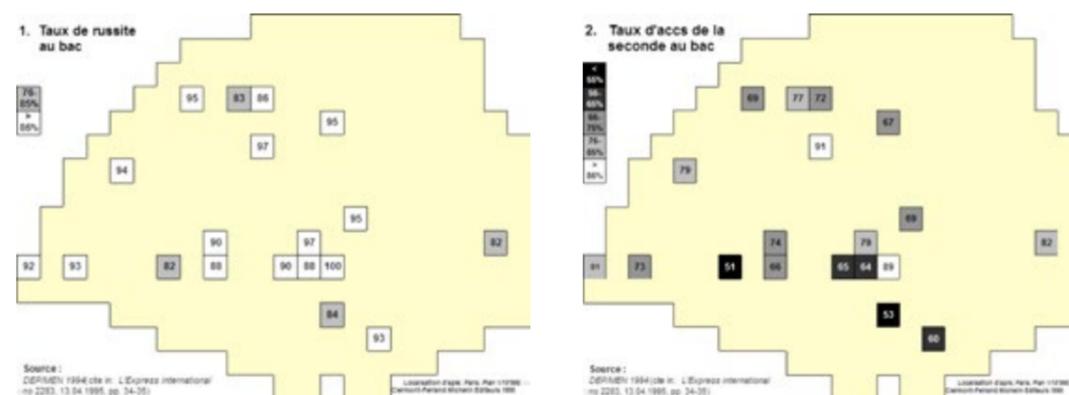


L'élection présidentielle du 10 mai 1981 à Paris¹Autre indice d'une telle ségrégation, sa dimension pédagogique. Concentration des lycées d'excellence dans les beaux quartiers (fin du XX^e s.)

La quête effrénée d'une résidence légale ouvrant à la fréquentation des établissements les plus réputés est restée un trait caractéristique du système éducatif français.

Or la géographie des lycées d'excellence (conduisant aux hautes écoles avec plus de 82% de taux de réussite au baccalauréat) reflète toujours la ségrégation est/ouest historique, tout en ayant gardé la vieille implantation sectorielle du Quartier latin.²

Paris. Géographie des lycées (1995) Lycées classiques d'excellence (Taux de réussite au bac > 82%)



1 *Atlas des parisiens*, Paris Masson 1984, in : BEAUJEU-GARNIER Jacqueline, *Nouvelle histoire de Paris* (...). Paris © Hachette 1993, p. 50.
2 ROULEAU Bernard, « Les établissements d'enseignement en 1889 », carte in: PITTE Jean-Robert (dir.), *Paris. Histoire d'une ville*, Paris Les Atlas Hachette 1993, p. 137.

Arrivés au pouvoir (1879), les républicains procèdent aux créations rendues d'autant plus nécessaires qu'il faut désormais développer l'enseignement féminin, à tous les niveaux. Le nombre de lycées est multiplié par trois entre 1879 et 1914, avec une répartition géographique qui répond finalement à la ségrégation sociale parisienne historique en la scellant dans sa dimension pédagogique pour tout le XX^e siècle.

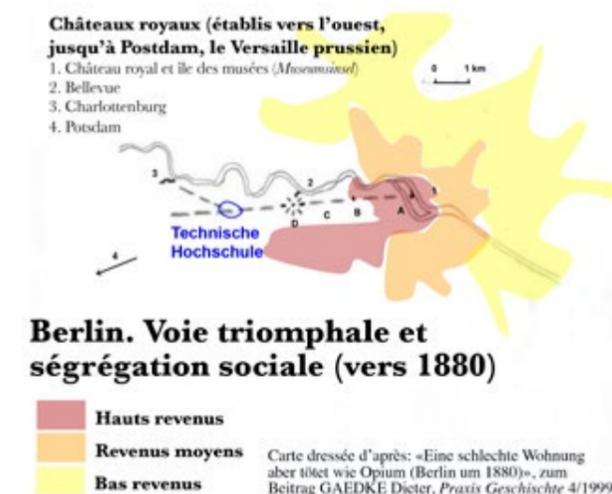
L'EXEMPLE BERLINOIS

INDICES DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE BERLINOISE (FIN DU XIX^e SIÈCLE)

Dans le Berlin des années 1880, plus on s'éloigne du centre-ouest de la ville, c'est-à-dire des beaux quartiers de l'aristocratie et de la haute bourgeoisie, pour aller vers les quartiers ouvriers et populaires de l'est et de la périphérie, plus les revenus et l'espérance de vie sont bas. Il faut donc comprendre comment les grandes capitales monarchiques de l'Europe se sont littéralement partagées entre deux humanités occupant chacune leur propre zone de résidence et d'habitat, chacune dotées d'une monumentalité emblématique d'une ségrégation sociale qui s'opère par quartiers.

LA SÉGRÉGATION SOCIALE SE FAIT PÉDAGOGIQUE

Récupérées par la bourgeoisie, les valeurs de l'Antiquité se sont incarnées dans l'architecture officielle des beaux quartiers en même temps que dans les plans d'études de l'ordre du secondaire où se pratique une pédagogie du latin, réservée à ceux qui sont promis de naissance aux carrières nobles. Ainsi, la ségrégation sociale, en s'élargissant à la pédagogie, s'inscrit autant dans la monumentalité urbaine, par des marques visibles, que dans les programmes d'humanités classiques. De leur côté, les masses populaires, de plus en plus alphabétisées, au cours du XIX^e siècle dans la plupart des pays européens, restent



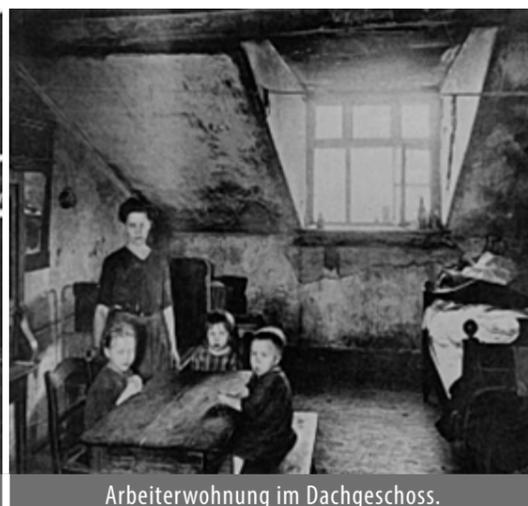
confinées à l'ordre du primaire réservé à ceux qu'on ne pousse pas plus loin, selon la formule. Telles ont été les marques d'une ségrégation sociale devenue pédagogique et dont les caractéristiques peuvent ainsi se repérer, dans la chaire vive de nos grandes capitales. Nous prendrons ici Berlin et Paris, deux grandes capitales qui ont mieux qu'aucune autre suivi une telle histoire et conservé dans leurs murs les traces de la ségrégation sociale pédagogique des XIX^e et XX^e siècles...



■ L'habitat illustre déjà les conditions extrêmement différentes des classes sociales correspondant aux deux ordres pédagogiques respectifs, hermétiques, correspondant à «deux humanités» vivant dans des univers opposés, comme on le verra plus loin, dans leur vie quotidienne comme dans leur éducation. Salon dont le décor emprunte à deux époques de référence, pour la bourgeoisie, l'Antiquité et le Moyen Age, alors très à la mode, d'un côté. Chambre unique avec l'espoir d'améliorer sa condition par l'école gratuite et obligatoire et l'apprentissage de la lecture, de l'autre.



Grossbürgerliches Herrenzimmer.



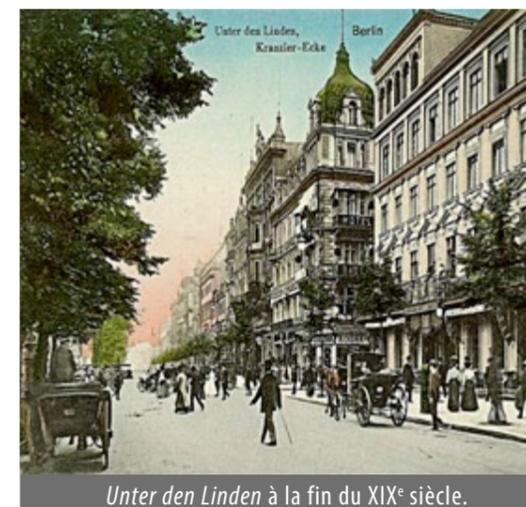
Arbeiterwohnung im Dachgeschoss.

BERLIN. MISÈRE DANS LES CASERNES LOCATIVES DES QUARTIERS POPULAIRES DE L'EST BERLINOIS AVANT LA SECONDE GUERRE MONDIALE...



■ Telles étaient les conditions dans lesquelles vivait une grande partie de la population urbaine, encore dans les années 1920. Les deux photos couleurs montrent l'état actuel des casernes locatives construites alors pour améliorer la condition des logements ouvriers.

... EN CONTRASTE AVEC LE STANDING BOURGEOIS DES BEAUX QUARTIERS DE L'OUEST DE LA CAPITALE IMPÉRIALE

Unter den Linden à la fin du XIX^e siècle.

Potsdamerplatz en 1900.

UN ASPECT PARTICULIER DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE BERLINOISE AU TOURNANT DU XX^E SIÈCLE.

■ L'empereur Guillaume II cherche à édifier les classes ouvrières aux valeurs nationales en les invitant à passer dans les beaux quartiers de l'ouest berlinois... sans succès !

■ La famille impériale des Hohenzollern sont mis en scène tout au long des 750 m de la Lennéstrasse (conduisant au *Siegessäule*) par une galerie des grands ancêtres qui ont fait la Prusse, statufiés en pied à l'antique, chacun dominant deux personnages secondaires, simplement représentés en buste.

■ Trente-deux groupes de monuments en tout qui devaient, selon l'Empereur profondément imbu de sa mission artistique et pédagogique, « Donner aux classes inférieures, après la peine et le travail, la possibilité de s'orienter de nouveau vers des idéaux. »

■ Le peuple de la périphérie urbaine, le prolétariat de l'est, mais aussi les populations de l'Empire incitées à faire le pèlerinage de la capitale-musée, sont invités à franchir la barrière des beaux quartiers pour se frotter aux valeurs historicisantes et aristocratiques prescrites par le prince.

■ Mais les familles ouvrières ne se déplacèrent pas et la Lennéstrasse fut l'objet des sarcasmes des journaux populaires. ►►

Berlin. Lennéstrasse conduisant
au Siegessäule (1901).

Berlin, 2003.



Au centre de Berlin : Schlossbrücke (1870) De g. à dr.: Zeughaus, Neues Museum, Altes Museum, Schloß...

LA PRÉSENCE MONUMENTALE DES VALEURS ARISTOCRATIQUES EMPRUNTÉES À L'ANTIQUITÉ DANS LE CENTRE DES CAPITALES MONARCHIQUES.

Le centre des villes, et plus encore des capitales sièges des monarchies, est doté entre le XVII^e et le XIX^e siècle d'une monumentalité imposante, empruntée aux styles de l'Antiquité (Égypte, Grèce, Rome), référence à des empires et des valeurs que les nations européennes adoptent pour justifier leur domination sur leur empires coloniaux qu'elles sont en train de conquérir.

Ce sont aussi les styles emblématiques des bourgeois-gentilhommes qui ont accaparé le pouvoir après avoir surpassé les vieilles aristocraties, non sans récupérer leurs valeurs. On retrouve ces mêmes valeurs dans les plans d'études des humanités classiques, autour de l'étude du latin et du grec, langues de l'élite d'une civilisation appelées à dominer les « peuples sauvages ». Une nouvelle bourgeoisie désormais conquérante du monde a placé dans le diplôme qui lui réserve, par de longues et coûteuses années d'étude, l'accès aux professions les plus lucratives : le baccalauréat (créé au début du XIX^e siècle par un empereur non aristocrate mais récupérateur des valeurs de l'aristocratie).

BERLIN, COMME PARIS OU D'AUTRES GRANDES CAPITALES EUROPÉENNES, SE DOTE D'UNE PERSPECTIVE TRIOMPHALE VERS L'OUEST, JALONNÉE D'EMBLÈMES EMPRUNTÉS À L'ANTIQUITÉ

La question de l'extension des beaux quartiers vers l'ouest, autour d'une perspective triomphale conduisant à la série des châteaux royaux – en particulier à Paris et à Berlin –, n'est pas abordée ici. Elle tient essentiellement aux mœurs modernes de cours, à la quête du soleil de fin d'après-midi, au cœur des nouvelles aires de loisirs aristocratiques aménagées vers le couchant¹



Berlin: parade sur la place de l'Opéra. Tableau de Franz Krüger (1830).

BERLIN (VERS 1880) VOIE TRIOMPHALE, BEAUX QUARTIERS, QUARTIERS POPULAIRES ET REVENUS

1. Unter den Linden

L'avenue tracée au XVII^e s. part du château primitif des Hohenzollern et du *Dom* adjacent (la « cathédrale » protestante de la ville, mausolée royal), en direction de l'ouest. Elle est peu à peu dotée, de la fin du XVII^e au début du XX^e siècle des attributs du pouvoir monarchique : arsenal, garde, opéra, théâtre, université royale (Humboldt), musées, palais aristocratiques, statues des princes... ►►

¹ Voir : BUGNARD P.-Ph. *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentale.* Nancy : Presses Universitaires de Nancy 2006 (rééd. 2013).

2. Porte de Brandebourg

Arc de triomphe inspiré des Propylées de l'Acropole et séparant *Unter den Linden* -les Champs Élysées berlinois- de *Tiergarten* -ancienne forêt de chasse aménagée en parc des beaux quartiers ouest-.

3. Tiergarten

Anciennes chasses royales aménagées en jardins publics autour de l'axe triomphal conduisant aux résidences royales vers l'ouest.

4. Siegssäule (Colonne de la Victoire)

À l'origine, sur la place du château royal, cette colonne triomphale célébrait les victoires prussiennes dans les guerres d'unité nationale contre le Danemark, l'Autriche et la France. Elle fut déplacée par Hitler au centre du rond-point de la *Grosser Stern*, entourée des statues des artisans de la victoire de 1870 contre la France (Bismarck, Moltke).

LES GYMNASIEN VERS 1900 : L'ORDRE DUAL

■ Le *Gymnasium* est la seule voie conduisant à l'université qui, à son tour, conditionne l'accès aux carrières anoblissantes : haute fonction publique, Église, professions libérales, enseignement secondaire et supérieur.

■ Vers 1900, près de 75% des *Abituranten* se destinent à la haute administration et aux professions libérales, 12 % s'orientent vers le génie, le commerce et l'industrie, activités toujours aussi dédaignées, sinon, dans les milieux catholiques, méprisées (selon la célèbre thèse que Max Weber a consacré à l'éthique protestante).

■ Le secondaire allemand, vers 1910, se présente donc en structure duale :

1. Les *Gymnasien*: une grosse moitié des effectifs du secondaire, 35% des diplômés délivrés (recrutement surtout dans les familles catholiques selon Max Weber).
2. Les écoles secondaires modernes, non pas moins prestigieuses mais fréquentées plutôt par les familles de tradition protestante :
 - les écoles intermédiaires (*Mittelschulen*), dispensant un enseignement post-primaire.
 - les *Realschulen*, écoles secondaires non classiques, avec diplôme après six ans d'études.
 - les *Realgymnasien*, qui font une place moins importante aux études classiques au profit des langues vivantes et des sciences naturelles. Ce type de gymnase mi-classique mi-moderne recrute parmi les familles de la classe moyenne (*Mittelstand*), surtout protestantes. Leurs élèves s'orientent ensuite vers les carrières de l'industrie, du commerce, de la technologie et de la fonction publique.

BERLIN TECHNISCHE UNIVERSITÄT (1884)

■ De style classique monumental, le plus grand polytechnicum d'Allemagne affiche le prestige de la filière des sciences et des techniques au cœur de *Tiergarten*, sur l'axe des beaux quartiers ouest de Berlin (bâtiments détruits en 1945).

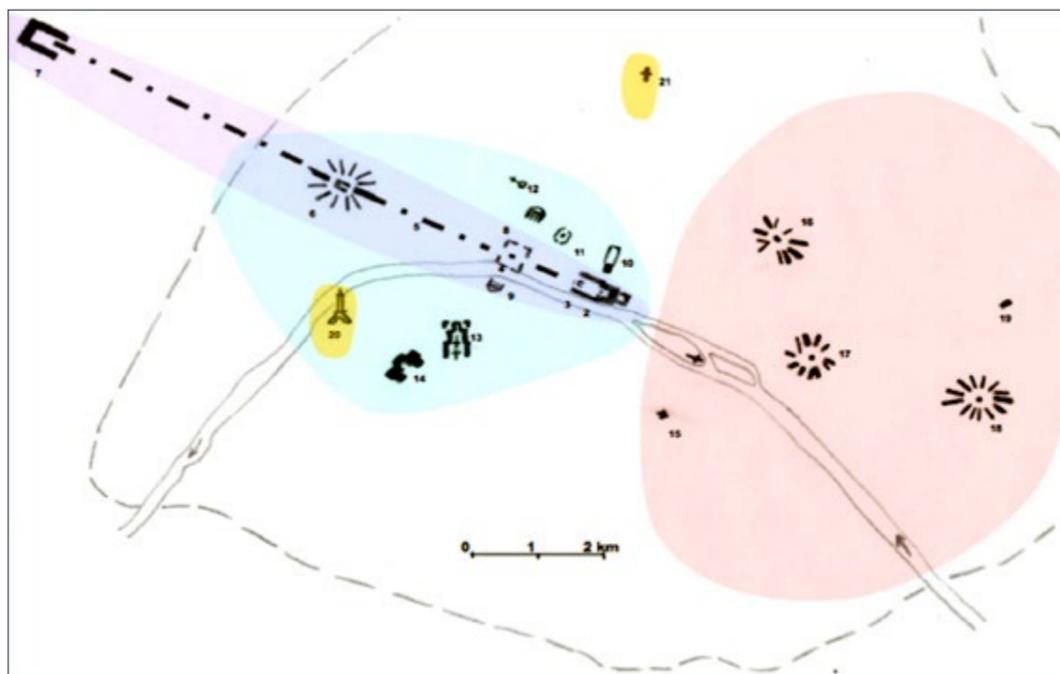


La Prusse. Art et Architecture (STREIDT Gert ; FEIERABEND Peter, dir.).



CARTE DE LA BIPOLARISATION
MONUMENTALE PARISIENNE 1

La Voie triomphale (Neutralisée : appellations et styles non français)	L'Ouest (Monarcho-impérial-militaire)	L'Est (Républicain-laïc-libéral)	Les intrus
1 Louvre 2 Pyramide 3 Arc de Triomphe du Carrousel 4 Place de la Concorde /Obélisque 5 Champs-élysées 6 Place de l'étoile / Arc de Triomphe 7 Grande Arche de la Défense 8 Eglise de la Madeleine 9 Palais Bourbon	10 Palais royal 11 Place Vendôme (Louis XIV) 12 Chapelle expiatoire Louis XVI 13 Invalides 14 école militaire	15 Panthéon 16 Place de la République 17 Place de la Bastille 18 Place de la Nation 19 Mur des Fédérés	20 Tour Eiffel 21 Basilique du Sacré-Coeur



UNE PERSPECTIVE TRIOMPHALE OUEST NEUTRALISÉE...

« Dans ce bric-à-brac ostentatoire, copié, inspiré, sinon franchement importé de l'Antiquité gréco-romaine ou égyptienne, nulle référence matérielle à des objets métropolitains. » Telle est l'appréciation du préhistorien Jean-Paul Demoule qui couvre le chapitre sur Lascaux dans Les Lieux de mémoire français par un constat que ne ferait pas forcément un touriste...

1 BUGNARD Pierre - Philippe, *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy Presses Universitaires de Nancy 2007, p. 28.

Comment expliquer en effet que sur cet immense axe triomphal tout soit emprunté à l'Antiquité, que rien ne soit français ? De la Pyramide du Grand Louvre à l'Arche de la Défense, en passant par les monuments (Arc de triomphe du Carrousel, Obélisque, Arc de Triomphe de l'Étoile) ou par les dénominations de places et de

rues (Tuileries, Concorde, Champs-Élysées, Étoile...) qui n'évoquent ni les valeurs de la monarchie, ni celles de la république... ni celles de la droite ni celles de la gauche... comme si cet axe monumental était neutralisé sémantiquement, conçu pour n'incarner aucune valeur sociale ni politique ? Avec des dénominations évoquant les temps révolus d'empires que l'on cherche à imiter par une politique de conquête forte d'une large adhésion, au-delà des clivages nationaux.

Ainsi, au cœur de beaux quartiers aisés de la capitale française, s'étend une voie triomphale qui n'est dédiée à aucun roi, à aucune république... au cœur des beaux quartiers de l'ouest consacrés à la monarchie ou à l'empire (Invalides, places royales...), pendant des monuments érigés par la république dans les quartiers prolétaires de l'est (Panthéon, Places de la Bastille, de la République, de la Nation... !



Un gigantesque plan d'études urbain enseignant et assignant... « ... deux tours se parlent à des distances dans ce désert ! ».



UN GIGANTESQUE PLAN D'ÉTUDES
PLASTIQUE DOTÉ DE DEUX INTRUS...

■ ... avec des manifestants respectant scrupuleusement les significations de ses deux pôles symboliques !

■ La Tour Eiffel n'a rien à faire au cœur des beaux quartiers de l'ouest; la Basilique du Sacré-Cœur rien non plus à l'orée des quartiers populaires de l'est.

■ Leur position paradoxale démontre a contrario la pertinence du plan urbain en deux pôles de représentations symboliques.

■ Si les villes ont gardé une telle empreinte de la ségrégation sociale moderne, c'est bien que celle-ci constituait un phénomène historique majeur. Les contemporains eux-mêmes en donnaient une image saisissante (ici en 1845)...

■ La ville, plus exactement la métropole urbaine, devient le lieu par excellence de la ségrégation sociale, l'espace où cohabitent « deux nations » (riches et pauvres) que Disraeli présente déjà comme étrangères l'une à l'autre en tout :

” « Deux nations entre lesquelles il n'existe ni relations, ni sympathies, qui ignorent si complètement leurs habitudes, leurs pensées et leurs sentiments respectifs que si elles vivaient sous des zones différentes, ou qu'elles habitassent des planètes différentes ; des nations qui sont formées par une éducation différente, nourries d'aliments différents, et régies par des lois différentes. »¹

■ Et voilà comment l'histoire sociale la présente (1974)...

” « Les villes d'Ancien Régime mêlaient les classes et les activités. Désormais la différence et l'inégalité des catégories sociales s'inscrivent aussi dans la topographie des villes: aux beaux quartiers, réservés à la bourgeoisie, s'opposent les quartiers populaires (...). Les villes modernes juxtaposent deux humanités qui se côtoient sans se rencontrer, qui vivent dans des univers totalement séparés. »²

1 DISRAELI Benjamin, *Sybil*, livre I, chap. 5, 1845. Cité in: NAVAILLES Jean-Pierre, *Londres victorien. Un monde cloisonné*, Seyssel Champ Vallon 1996, p. 140.

2 RÉMOND René, *Introduction à l'histoire de notre temps*. 2. Le XIX^e siècle. Paris : Seuil 1974, p. 166

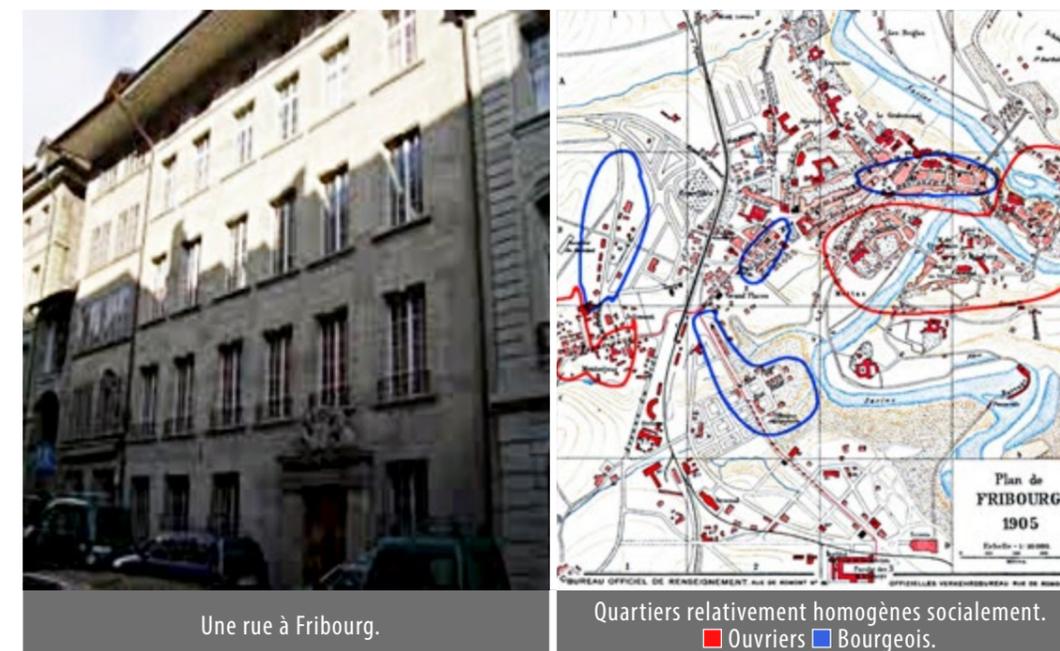
LE CAS D'UNE PETITE VILLE
DU CENTRE DE L'EUROPE :
FRIBOURG (SUISSE)

La Grand-Rue (dénommée aussi : *Reichengasse*, la « Rue des riches »!) avec ses résidences nobles et patriciennes – repérables à leurs frontons classiques et leurs grilles de protection –, alternent avec les maisons des simples habitants, commerçants ou artisans.

■ Les quartiers ouvriers sont relégués à l'écart, dans la Basse-Ville ou dans les anciennes carrières, à l'arrière de la ville.

■ N'importe quelle classe d'élèves en Europe peut établir la ségrégation sociale dans sa propre ville, ou la ville la plus proche, comme pour Paris, Berlin ou... Fribourg.

■ Et ici, à Fribourg, avec quelques documents révélateurs de la force de cette double ségrégation, tant sociale que pédagogique...



Une rue à Fribourg.

Quartiers relativement homogènes socialement.
■ Ouvriers ■ Bourgeois.



FRIBOURG SUISSE

1. La ségrégation sociale à travers le récit d'une émeute ouvrière (1890)

« La Place de l'Hôtel de Ville est bientôt envahie par une foule hostile accourue des bas-fonds de la ville (...). Aux jours de révolution on voit monter à la surface une lie dont on ne soupçonnait pas l'existence. Les repris de justice aux faces patibulaires et les apaches sortis de leurs retraites obscures se mêlent aux honnêtes gens. »¹

■ Nous retrouvons les deux humanités définies tant par les contemporains que par les historiens et qu'on vient de repérer entre l'Est et l'Ouest parisiens ou berlinois, confinées dans leurs quartiers, ne se côtoyant que pour le travail dans un urbanisme dit à « espaces spécialisés ». On mesure les effets d'une telle ségrégation. Ces deux populations s'ignorent (« ... on n'en soupçonnait pas l'existence »), elles ne se rencontrent guère (sinon « aux jours de révolution », pour s'affronter). Elles vivent en état de guerre civile latente. Quels sont donc leurs systèmes éducatifs respectifs ?

2. Une pédagogie du latin hautaine face à la pédagogie du primaire...

Les valeurs classiques qui peuplent les plans d'études d'humanités que la bourgeoisie reprend de l'aristocratie à laquelle elle cherche à s'identifier, sont les mêmes que celles qu'expriment les plans d'études urbains : la référence à l'Antiquité par les styles classiques se retrouve dans l'ambition de former par le latin, le grec, les grands textes de l'histoire et de la philosophie gréco-romaine. De former à une culture conférant une supériorité intellectuelle légitimant la domination politique et économique coloniale sur les peuples « sauvages ». Et une supériorité aussi sur tous ceux qui ne peuvent faire leurs humanités, les « primaires » que l'on ne pousse pas plus loin, confinés dans la culture de leur ordre pédagogique par la barrière de l'argent. L'expression de cette supériorité se retrouve dans toutes les régions d'Europe au tournant du XX^e siècle, comme ici, à Fribourg en Suisse.

« (Comparer son propre idiome) avec les plus belles langues que les hommes aient jamais parlées; (...) sortir de la barbarie; (...) la langue latine, c'est la langue de la civilisation. »

« La pédagogie (...) elle ne donnera ni la largeur de vue, ni la sûreté de jugement, ni enfin la maîtrise de soi qui résultent des humanités. (...) Ce qui l'a provoquée en la rendant nécessaire, c'est, ensuite des développements de l'école primaire, l'emploi de plus en plus fréquent de maîtres n'ayant fait ni les humanités, ni la philosophie: ceux-là en avaient sans doute besoin. »²

1 PHILIPONA Pie, *Georges Python 1856-1927. Les grands catholiques des XIX^e et XX^e siècles*, Dijon Publications « Lumières » 1927, p. 97

2 Le recteur Jean-Baptiste Jaccoud, 1914

« Sans la connaissance du grec et du latin, il n'y a pas d'instruction véritable. Il y a instruction publique, gratuite et obligatoire, c'est-à-dire rien. (Le latin est une école de pensée réservée à l'aristocratie de l'esprit) et la civilisation se désagrège pour l'avoir oublié. (...) Les primaires (ceux qui n'ont pas fait leurs humanités), peuvent être de fort braves gens et se rendre fort utiles. Il en faut même beaucoup. »³

■ Pour l'Exposition nationale suisse de Berne de 1914, le recteur Jaccoud rédige en quatre mois une somptueuse notice sur le plus grand collège catholique de Suisse (1000 élèves en 1920). Face aux dangers du monde moderne, le livre de Jaccoud prend la forme d'une véritable défense des humanités classiques dont les jésuites proscrits depuis 1848 ont transmis la tradition à Fribourg.

TOUT COMME EN EUROPE.
ÉLITISME ET PÉDAGOGIE
DU LATIN EN EUROPE
AU TOURNANT DU XX^e SIÈCLE

« Les bourgeois se sont reniés en imitant et en s'appropriant les comportements de la noblesse dans l'espoir d'y accéder (...). Ils ont construit des châteaux, envoyé leurs fils dans les écoles et universités d'élite, adopté des poses et des styles de vie aristocratiques (...). Ils se sont laissé prendre au piège d'un système culturel et éducatif renforçant et reproduisant l'Ancien Régime. »

« Cette langue homogénéisée devenait non seulement un code d'identification intra-muros mais aussi un signe de distinction et d'influence même au-delà des frontières nationales. (...) L'orientation pédagogique (vers la filière du latin) constituait la principale méthode de sélection et de ségrégation. »

« Les classiques, notamment l'histoire de la Rome antique, convenaient à merveille pour inculquer aux futurs administrateurs coloniaux et impériaux les préceptes et les méthodes nécessaires pour gouverner les peuples rétifs des Indes et de l'Afrique lointaines – ces peuples qui, selon Rudyard Kipling et les missionnaires, étaient « moitié nus et moitié enfants ». Il s'agit bien alors « D'exalter l'aventure et le défi qu'offraient non pas le monde des affaires mais l'Empire, le service de l'État, l'armée et la marine. »⁴ ▶▶▶

3 Savary Léon (écrivain, publiciste), *Le Collège Saint-Michel, Paris – Neuchâtel : Institutions et traditions de la Suisse romande* (1932), p. 36

4 MAYER Arno, *La persistance de l'Ancien Régime. L'Europe de 1848 à la Grande Guerre*, 1983

” « Le programme des lycées n'était ni l'expression ni l'outil de la domination de la grande bourgeoisie ou des entrepreneurs. Il célébrait plutôt, tout comme la culture officielle de la Troisième République, la pérennité des valeurs d'une autre époque, où le raffinement intellectuel témoignait d'une appartenance à une élite de loisir qui préservait tel qu'il était le monde qui l'entourait plutôt que de le transformer. »

” « Le barrage de sélection du *Gymnasium* (reste) le bastion des classes contre les masses. »

ASPECTS DE LA CULTURE DE L'ORDRE DU PRIMAIRE

La leçon de choses, c'est en particulier le lieu d'exercice de l'enseignement intuitif, selon Daniel Hameline. Elle constitue « une austère opération de dénomination » qui dépasse l'approche sensorielle de l'environnement. Instruire consiste ici à s'appuyer sur des données matérialisées dont le niveau de compréhension est réputé mesurable, autour d'un savoir-faire fondamental, et donc forcément proches des réalités quotidiennes, réelles ou idéalisées.

■ Il est en effet infiniment plus difficile, voire impossible, pour un instituteur dont la formation est encore relativement sommaire, d'éduquer à la culture générale ou aux humanités et d'en faire croître les valeurs en chaque élève. La leçon de choses permet tout simplement de

” « Fonder l'enseignement sur les bases naturelles de la prime expérience des enfants, que l'on répute sensorielle et qui est censée devoir éprouver les choses avant de se voir submergée par les mots. »

■ Mais de l'expérience à la nomenclature, l'effort de dénomination est forcément circonscrit aux savoirs positifs de la leçon militante distillée en séries d'apartés dialogués.

■ La grammaire, l'histoire... scolaires ont ainsi pour finalité l'orthographe, la chronologie... savoirs relevant de la vie et de la culture courantes, savoirs nécessaires, mais sans la finalité de faire comprendre le fonctionnement de la langue ou « la malice des temps ». ¹

¹ HAMELINE Daniel, « La République éduquera-t-elle encore? », in: *Education permanente* n° 121/1994-4, p. 91.



GANCEL Hippolyte, *Il y a un siècle... L'école*. Rennes.

LE TOUR DE LA FRANCE PAR DEUX ENFANTS. DEVOIR ET PATRIE - LIVRE DE LECTURE COURANTE. AVEC 200 GRAVURES INSTRUCTIVES POUR LES LEÇONS DE CHOSES

■ Ce véritable best-seller de l'école républicaine signé du pseudonyme G. Bruno (en référence au philosophe dominicain brûlé vif par l'Inquisition en 1600) cache une femme, Mme Guyau. Il raconte l'histoire de deux jeunes orphelins lorrains, André et Julien, qui ont quitté leur village occupé par les prussiens pour rejoindre leur patrie.²

■ Manuel d'histoire-géographie, traité d'agriculture, précis de sciences naturelles et de morale, ce livre de lecture propose des leçons de choses illustrées glorifiant la patrie, louant les progrès de l'instruction, dotant de la culture de l'ordre du primaire « ceux qu'on ne poussera pas plus loin ! ».

■ Ici, nulle trace des valeurs de l'ordre du secondaire : pas de latin, pas d'humanités...

■ Simplement les valeurs prosaïques nécessaires aux « enfants du peuple », à ceux qui, de par leur condition sociale, ne peuvent envisager les longues années d'études durant lesquelles ils seraient bien incapables de contribuer à l'entretien de leur famille nombreuse.

■ Dans la société traditionnelle, dont les valeurs perdurent très en avant dans le XX^e siècle, tout est hiérarchique: les rapports au Ciel, à la famille... les classes sociales les races... Les ségrégations (sociales, pédagogiques, raciales...) sont donc légitimes et imprègnent la culture scolaire.



² Edité de 1877 à 1977 (3 millions d'expl. de 1877 à 1887, 6 millions en 1901, 8,5 millions en tout)

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE

L'INVENTION DU SYSTÈME
«CLASSE» XV^e - XX^e SIÈCLE

EDUCATION: PLACES, CONVERSATION, THOUGHTS

REFLECTIONS ON THE REFORM OF PEDAGOGY
EDUCATIONAL EXCHANGES AND SHARED HISTORIES
ACCESS AND EQUALITY
RUSSIAN TEXTBOOKSEXCHANGE OF KNOWLEDGE, IDEAS AND ACTORS
HISTORY OF UKRAINIAN EDUCATION AND PEDAGOGY
ACCESS TO EDUCATION IN NORTHERN IRELAND
FROM ERUDITION TO THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE

Les quatre races d'hommes. — La race blanche, la plus parfaite des races humaines, habite surtout l'Europe, l'ouest de l'Asie, le nord de l'Afrique et l'Amérique. Elle se reconnaît à sa tête ovale, à une bouche peu fendue, à des lèvres peu épaisses. D'ailleurs son teint peut varier. — La race jaune occupe principalement l'Asie orientale, la Chine et le Japon : visage plat, pommettes saillantes, nez aplati, paupières bridées, yeux en amandes, peu de cheveux et peu de barbe. — La race rouge, qui habitait autrefois toute l'Amérique, a une peau rousse, les yeux enfonceés, le nez long et arqué, le front large-déchant. — La race noire, qui occupe surtout l'Afrique et le sud de l'Asie, a la peau très-noire, les cheveux crépus, le nez écarté, les lèvres épaisses, les bras très-longs.

« Les quatre races d'hommes »¹.Le champignon vénéneux².

« Juifs indésirables ».

Partout en Europe, la culture de l'ordre du primaire risque d'amener, comme celle des humanités classiques, à un sentiment de supériorité aux conséquences tragiques... C'est à cela que peut conduire la culture lorsqu'elle n'est pas fondée sur un examen critique des choses.

UN LIVRE DE LECTURE
POUR LES ÉCOLES
DE NUREMBERG
DANS LES ANNÉES 1930

Manuel de lecture pour le primaire (100 000 exemplaires en 1938) Par leurs livres de lecture, les jeunes générations sont immergées dans une culture antisémite, dès la petite école. Ici, un groupe d'élèves pose pour l'éditeur de manière à rendre évident et familier un thème de lecture pour tous centré sur l'antisémitisme. Tous, élèves, professeurs, parents... sont alors en droit de penser, en fonction de la loi d'airain de la leçon de choses : « *Puisque c'est dans le livre de lecture, donc c'est vrai !* »

¹ p. 186 de l'édition de 1977, en tous points semblable à celle de 1907, par exemple.

² FRITZSCH Robert, *Nürnberg unterm Hakenkreuz*. Düsseldorf © Droste Verlag, pp. 89-90

MAIS COMMENT EST DONC NÉE
L'ÉCOLE EN DEUX ORDRES ?

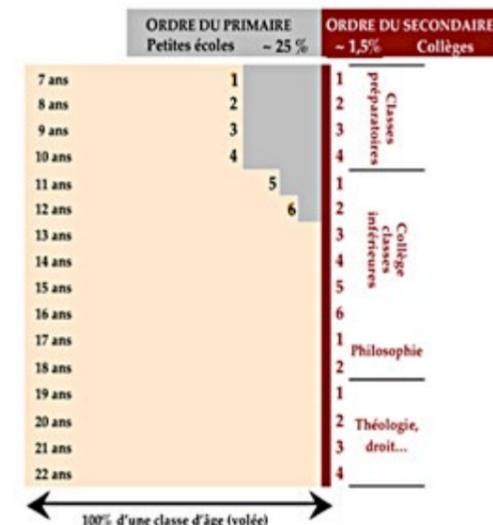
Dans les villes plus particulièrement, dès le tournant du XVIII^e siècle, les collèges installent des classes préparatoires primaires, ce qui fait que les élèves sont distingués entre ceux qui font le collège et ceux qui en restent aux petites écoles.³

LA GENÈSE DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE :
LE CAS FRANÇAIS (XVII^e-XVIII^e SIÈCLES)

« **Ordre** ». Le XVIII^e s. opère l'installation - achevée au XIX^e - d'un système d'enseignement en deux « ordres » ségrégués, en deux filières et deux cultures propres : **l'école pour le peuple** avec ses classes primaires et ses connaissances procédurales élémentaires (culture de la leçon de choses), un personnel éducatif* qui en est le produit, d'un côté ; **l'école pour l'élite sociale** avec ses lycées urbains héritiers des collèges d'Ancien Régime et leurs savoirs désintéressés (culture des humanités) ouvrant aux carrières nobles, avec un personnel éducatif propre qui ne déroge pas du secondaire, de l'autre.

* Les meilleurs élèves du primaire supérieur deviennent instituteurs, les meilleurs instituteurs professeurs d'école normale, les meilleurs d'entre eux entrent à l'École normale supérieure, pépinière de professeurs de professeurs d'écoles normales. ►►►

³ Tableaux réalisés d'après : NIQUE Christian ; LELIEVRE Claude, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Retz 1990, 52-56. DE DAINVILLE François, *L'éducation des jésuites, XVI^e-XVIII^e siècles*, Éditions de Minuit 1978, 81-149. PROST Antoine, *Éducation, société et politique : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris Seuil 1992

1. Effectifs scolaires par classes d'âge, 1^{re} moitié du XVIII^e s.

2. Effectifs et composition sociologique des collèges, 1600 / 1789



LA BOURGEOISIE ACCAPARE L'ORDRE DU SECONDAIRE

Le collège est jusqu'à la première moitié du XVIII^e siècle une institution sinon égalitaire, du moins permettant une relative évasion sociale : du rejeton de la grande noblesse au fils du laboureur, tout un chacun peut entrer au collège, sans distinction de condition ni de fortune, pourvu qu'il se soumette à la même discipline.

■ Vers 1600, la stratification sociale des collèges est généralement la suivante : 50% de fils de « gens de condition » (noblesse, magistrature), 25 à 35 % de fils de professions libérales (marchands, médecins, apothicaires, notaires, petits officiers), le reste, soit 15 à 25%, des fils d'artisans ou de laboureurs.

■ Mais dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, les élèves des milieux les plus aisés (noblesse, magistrature, grand négoce...) se prennent à désertier les bancs des collèges. La bourgeoisie restée fidèle à l'institution qui lui permettait de fréquenter l'aristocratie continue à rechercher l'éducation favorisant l'ascension sociale. Le collège devient un apanage de la bourgeoisie qui récupère à son profit, au titre de culture identitaire, les humanités des plans d'études aristocratiques afin d'en faire une filière d'excellence au destin prometteur.¹

FORMES DE L'ÉCOLE PAR ORDRES (DEUXIÈME MOITIÉ DU XVIII^e, HORS UNIVERSITÉS)

- **Petites écoles** : population la moins aisée
- **Collèges** : bourgeoisie
- **Académies** : noblesse
- **Préceptorat** : princes

... en fonction du principe de la ségrégation sociale pédagogique :
« À chaque condition sociale, son type d'éducation et d'établissement »

¹ D'après : DE DAINVILLE François, *L'éducation des jésuites, XVI^e-XVIII^e siècles*, Paris Éditions de Minuit 1978, ouvrage reprenant l'ensemble des articles publiés par le Père historien sur l'histoire de l'éducation, et notamment deux articles concernant la sociologie des élèves édités dans la revue *Population* en 1955 et 1957.

VERS LA FIN DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE

■ « Mérite » contre « naissance » et premiers projets d'« école unique » : de l'école en deux ordres réservés à l'école en trois degrés pour tous (1919-1960)²

■ Jusqu'aux années 1950 en Europe, l'organisation scolaire reste donc bâtie sur deux ordres d'enseignement cloisonnés : l'enseignement secondaire (avec son propre cycle élémentaire, payant), l'enseignement primaire (avec son primaire supérieur, ses écoles normales, ses écoles normales supérieures). Les enfants d'origine populaire ne peuvent donc en principe qu'aspirer au certificat d'études primaires, voire à « prim sup » tandis que les fils de la bourgeoisie, en entrant au lycée, en particulier en ville, dans une filière primaire séparée payante, sont promis par le baccalauréat aux études supérieures conduisant aux professions lucratives.

■ Au lendemain de la Grande Guerre, la question cruciale de l'effacement de cette dualité est posée avec le projet d'une école ou collège dit « unique », l'idée d'un cursus identique pour tous jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, la sélection pouvant dès lors s'opérer sur la base d'une orientation scolaire, à l'âge des projets professionnels personnels et non plus sous l'emprise d'une vocation liée à une condition sociale.

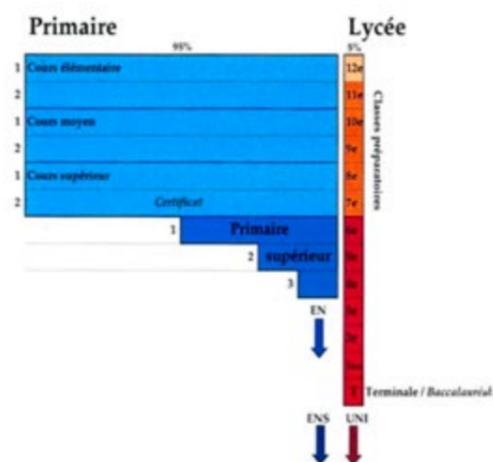
■ En France, l'un des premiers à dénoncer la corrélation entre structure de la société et système éducatif – la ségrégation sociale pédagogique –, est l'ancien directeur de l'Instruction primaire au ministère Ferry, Ferdinand Buisson, prix Nobel de la paix (1927). L'auteur du célèbre *Dictionnaire de pédagogie* a bien compris que la société est divisée en deux classes – « ceux qui possèdent sans travailler et ceux qui travaillent sans posséder » –, clivage que l'école tend à perpétuer. Aussi propose-t-il en 1910 une loi instaurant une école qui brasserait les élèves de tous les milieux dans un premier cycle commun : la grande idée de « l'école unique » resurgit des plans scolaires de la Révolution. De quoi fonder la sélection non plus sur la fortune, mais sur le talent ou la capacité au travail, c'est-à-dire sur le mérite. Et c'est dans cette perspective qu'apparaît pour la première fois le terme de « démocratisation (des études) », en 1919 : il s'agit bien alors de démocratisation de la sélection et non d'égalité sociale : faire en sorte que l'accès à l'enseignement secondaire et donc aux filières « nobles » soit fondé sur la valeur propre des individus, non plus sur l'origine sociale et l'argent, afin d'assurer ce qu'on va alors appeler « l'égalité des chances » ! ▶▶▶

² D'après : PROST Antoine, « L'enseignement s'est-il démocratisé ? » in: *Mille ans d'école, de Charlemagne à Claude Allègre*, Paris, Société d'éditions scientifiques « Les collections de L'Histoire » n°6 hors série de *L'Histoire*, octobre 1999, pp. 76-82. NIQUE Christian & LELIEVRE Claude, « Vers l'école unique ? » in: *Histoire biographique de l'enseignement en France*, Paris, Retz « Références pédagogiques » 1990, pp. 254-294.

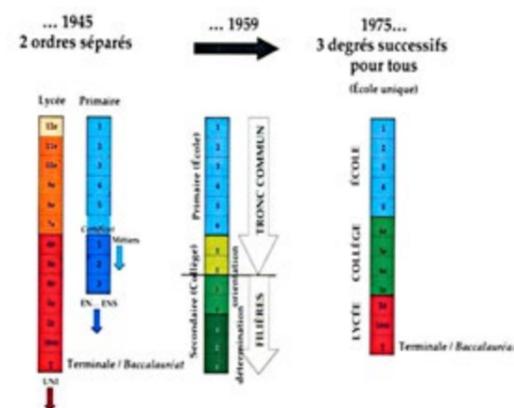
LA PÉRIODE DE TRANSITION EN FRANCE.

ENTRE LES DEUX ORDRES PÉDAGOGIQUES
ET L'ÉCOLE EN TROIS DEGRÉS SUCCESSIFS :
L'INVENTION DU « TRONC COMMUN ».

4. Les deux ordres pédagogiques vers 1920



5. De l'école par ordres à l'école par degrés (cycles) (Deuxième moitié du XX^e siècle)



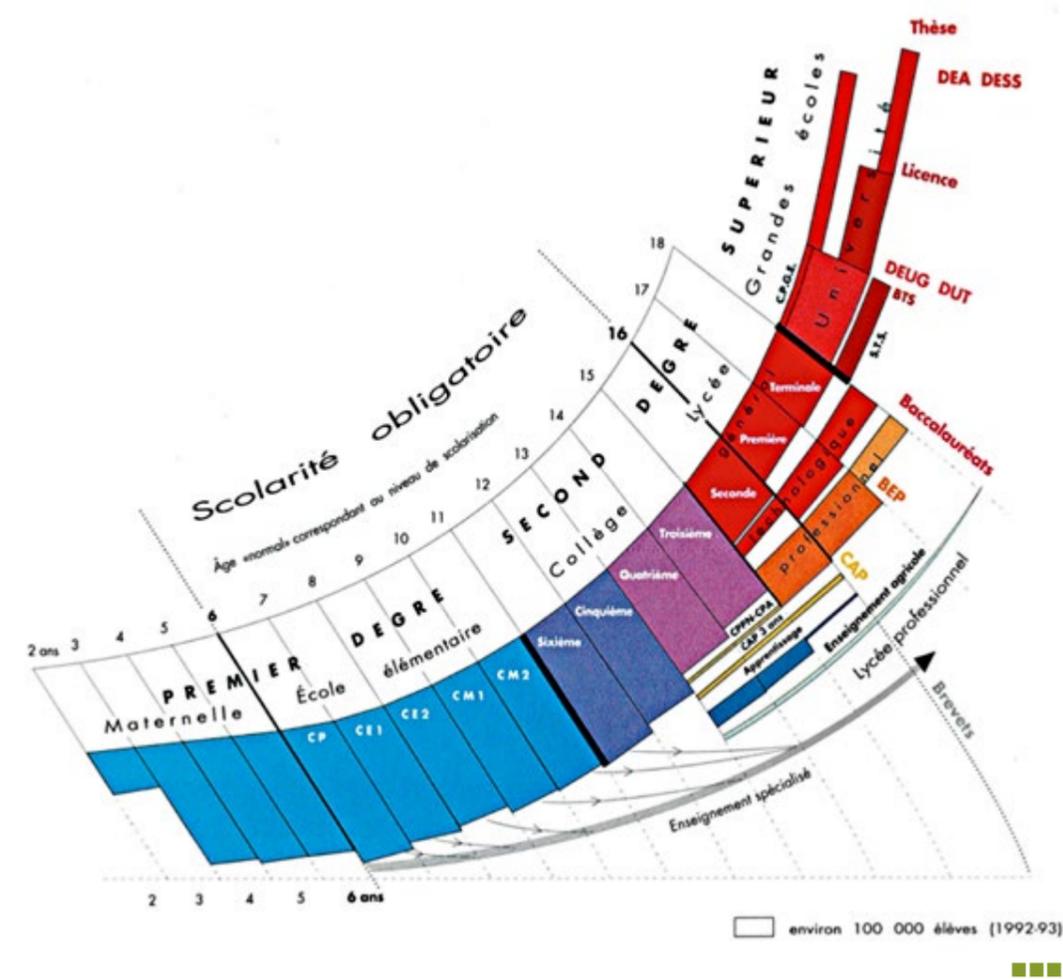
L'ÉCOLE EN TROIS DEGRÉS SUCCESSIFS POUR TOUS : LE CAS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS À LA FIN DU XX^e SIÈCLE

Les trois degrés (école, collège, lycée) de l'école pour tous sont clairement visibles : pratiquement, chaque élève entré dans le système scolaire au primaire en ressort au secondaire, et une majorité au tertiaire (supérieur). Dans cette secondarisation de masse, restent à résoudre la fameuse question récurrente de la « baisse du niveau » ainsi que l'alternative, tout aussi délicate, entre « démocratisation de la sélection » et « démocratisation des études »...

Il avait fallu un siècle pour résoudre la question de l'alphabétisation de masse.

AINSI PREND FIN LA SÉGRÉGATION PÉDAGOGIQUE HISTORIQUE

Chacun peut établir l'évolution suivie par son propre pays, en comparant avec d'autres systèmes éducatifs à partir du tableau initial.¹



¹ Atlas de la France scolaire. Paris © Reclus La Documentation française, 1994

L'INVENTION DU SYSTÈME «CLASSE» (XV^e - XX^e SIÈCLE)

Professeur Pierre-Philippe Bugnard
Université de Fribourg
Suisse

Et si cette « classe » apparemment si familière, que tout le monde a fréquenté durant sa propre scolarité, recelait les strates oubliées d'une genèse dont l'origine s'est obscurcie mais dont nous aurions hérité les effets ?

■ L'idée est de rechercher ce qui a conduit, au cours des siècles, à regrouper des élèves de même âge, à les ranger dans un même local à l'écoute d'un seul maître pour faire en même temps la même chose (entendre la même explication, exécuter le même exercice, passer le même examen... simultanément, de façon à être promu ou redoublant, à la fin de l'année...). D'où vient donc ce système qu'on appelle « classe », qui l'a donc inventé ?

PLAN DE LA SÉQUENCE

Le départ se fait sur deux tableaux illustrant deux manières différentes de concevoir l'histoire de l'éducation. Un tableau chronologique classique montrant une évolution sans retour. Un tableau structural montrant des héritages en rémanence, c'est-à-dire en fonction de pratiques dont le souvenir de l'origine, de la genèse... s'est complètement obscurci : la cause du phénomène est oubliée mais ses effets, altérés, modifiés au cours du temps, demeurent.

■ Par exemple, on « corrige » la copie de l'élève et on peut même lui « mettre une mauvaise note » sans savoir qu'à l'origine on « corrigeait » l'élève pour ses « fautes », le châtiment corporel ayant été remplacé par la « mauvaise note » au titre de peine psychologique « moderne »... mais on peut aussi, aujourd'hui, doter l'élève d'une capacité à corriger lui-même ses erreurs.

■ Puis on passe à une des situations de regroupements d'élèves à travers l'histoire, pour apprécier la richesse et de la diversité des formes de regroupements des élèves, dans l'espace et le temps scolaires.

■ Finalement, il est donc possible de comparer comment une histoire linéaire (un manuel d'histoire de l'éducation) et une histoire structurale (faite par un historien sensible à la longue durée et aux relations passé-présent) présentent l'invention du socle le plus universel de toute l'histoire de l'éducation : la « classe » ! ▶▶▶

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION

SÉGRÉGATION SOCIALE PÉDAGOGIQUE

L'INVENTION DU SYSTÈME «CLASSE» XV^e - XX^e SIÈCLE

EDUCATION: PLACES, CONVERSATION, THOUGHTS

REFLECTIONS ON THE REFORM OF PEDAGOGY
EDUCATIONAL EXCHANGES AND SHARED HISTORIES
ACCESS AND EQUALITY
RUSSIAN TEXTBOOKS

EXCHANGE OF KNOWLEDGE, IDEAS AND ACTORS
HISTORY OF UKRAINIAN EDUCATION AND PEDAGOGY
ACCESS TO EDUCATION IN NORTHERN IRELAND
FROM ERUDITION TO THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE

SOCIÉTÉS ET SYSTÈMES ÉDUCATIFS

À chaque moment de l'histoire, les pratiques scolaires en vigueur peuvent être caractérisées en fonction d'une pluralité de systèmes éducatifs et donc emprunter des valeurs à une ou plusieurs « sociétés », simultanément.

LA RÉMANENCE PEUT AINSI RENDRE COMPTE DES CONFUSIONS DE GENRE DANS L'HISTOIRE DE L'ÉDUCATION.

Par exemple, dans le système éducatif à trois degrés successifs pour tous (école-collège-lycée) de la société plurielle actuelle, nombreuses sont les pratiques qui se démarquent de l'idéal pédagogique de leur époque : en sélectionnant les élèves en fonction des règles de l'examen panoptique approprié aux classes de la société d'ordres-libérale ou/et en transmettant les savoirs, tout ou partie, selon les rites d'incorporation de la société sacrale.

	SOCIÉTÉS	FINALITÉS	SUPPORT DE LA TRANSMISSION DES SAVOIRS	SYSTÈMES ÉDUCATIFS
CONVERTIR	• sacrale	• Incorporation d'un corpus sacré à «savoir par cœur» FAIRE SON SALUT	Enseignement sans pédagogie	Transmission <i>visu voce de ore</i> à oreille (psalmodie) et visuelle (décor) – Cycle solaire – Psalmodie – Enseignement individuel – Châtiments corporels DAMNATION / SALUT JUGEMENT DERNIER
INSTRUIRE / EDIFIER	• d'ordres	• Inculcation de valeurs hiérarchiques SE MOULER DANS SA CONDITION	Invention de la pédagogie rationnelle (forme «classe»)	+ «CLASSE» (volée-exercice-examen) – Enseignement simultané-frontal – Vocation – Bons/mauvais points ... HUMILIATION / GRATIFICATION CLASSEMENT → RANG ÉCOLE EN DEUX ORDRES (FILIERES PRIMAIRES / SECONDAIRES) ... notes-moyennes-diplômes – Promotion / Redoublement (filière secondaire payante → baccalauréat → hautes écoles) REUSSITE / ECHEC SELECTION SCOLAIRE
	• libérale	• Education au mérite bourgeois «REUSSIR»	SEGREGATION PEDAGOGIQUE SOCIALE	
FORMER	• plurielle	• Formation aux compétences (individuelles, sociales) AGIR SUR LE MONDE	Genèse des pédagogies de la formation (crise de la forme «classe»)	Ecole en degrés successifs pour tous – Cycles d'apprentissage – Différenciation – Fonction formatrice de l'évaluation – (axe critérié) – FORMATION / ORIENTATION DEMOCRATISATION SCOLAIRE + NTIC

Tableau structural des habitus éducatifs.



1. Cours dans un collège au début du XVII^e siècle.



2. Cours de lettres dans les années 1970.



3. Cours de physique dans un lycée en 1975.

Tableau de l'évolution des systèmes éducatifs

Selon les canons de l'école occidentale ramenée à l'archétype français

École ancienne...	... pédagogie traditionnelle...	... éducation nouvelle
L'état seigneurial confié à l'Église le magistère scolaire, pour l'incorporation de savoirs sacrés	AR: l'état aristocratique contrôle l'Église à qui est confiée la tâche de préserver la «société d'ordres»	XIX ^e -XX ^e : l'état enseignant- met «l'instruction publique» au service de la Nation, de la République.
XX: la société confiée aux «maîtres-experts» la mission de développer les compétences individuelles et sociales		
Formes d'enseignement – méthodes – finalités		
Enseignement en groupes hiérarchiques (mélange des âges et des conditions): la distinction enfant / adulte n'a pas cours) Niveaux: • élémentaire (autour du magistère) • savoir «par cœur», savoir lire... • supérieur (en grands auditoires composites): connaître les Autorités, «glosser», «disputer» (dialectique)...	Alphabétisation de masse (Suède 1490; 80% savent lire; France 1866: 67%) • «Secondarisation» d'une élite encore socialement hétérogène (collèges) par l'instauration de la «classe» (groupes homogènes en volées et par degrés) XVIII ^e : écoles par classes sociales (précipitans, académies, collèges, petites écoles...) AR: méthode simultanée / mutuelle. Châtiments corporels → sanctions humilantes: dresser l'enfant, le sortir de sa sauvagerie, lui inculquer le respect des hiérarchies XIX ^e : le père, le précepteur... remplacés par «l'instituteur» chargé d'«initier» les normes nationales (reçues à l'école «normale»); mouler l'enfant dans l'intuition de la leçon de choses («cléture» de la pédagogie du primaire qui produit sa culture, ses formateurs...)	Éducation, première priorité nationale (F) Trois degrés successifs, mixtes, ouverts: école → collège → lycée (F) Secondarisation de masse (F) : gratuite 1932 ; 1990 : 50% cf. d'âge au bac, 2000 : 72% (entréagés : 80%, 100% de certifiés) Formation universitaire des enseignants En fait, la «reproduction» se maintient
Méthodes d'évaluation-sélection (secondaire)		
Cursus tributaire du nombre d'années effectives, des fonctions exercées (bachelier soutient une «prouesse»...) Grades attestés lors d'un cérémonial (doctorat: entrée solennelle d'un licencié dans le corps professoral...) Élémentaire: évaluation «au résultat» (le maître est payé quand l'élève sait lire...)	Évaluation à fonction normative, invention de «l'examen»: XVII ^e marques d'excellence (signes, récompense-punition, points) → notes chiffrées → moyennes (individuelles) (classes); promotion-redoublement (palmarès). Des 1800: certificat (baccalauréat), concours (Grandes Écoles); script de cours Classement honorifique valorisant la compétition et la mesure des «aptitudes» (summa → rite; les <i>dupli</i> redoublent; les «insuffisants» sont chassés)	Cycles d'apprentissage / différenciation péda. Évaluation formatrice (auto-questionnement) Sélection-orientation fondée sur des instruments de mesure fiables du mérite scolaire, sans considération de l'origine sociale des élèves (démocratisation des études) «Évaluation critériée des «compétences» individuelles et sociales, en portfolio

Les aspects généraux de l'éducation sont ordonnés ici en une série rationnelle de théories. Mais théories et pratiques ne coïncident pas forcément, décalage que révèle sans doute mieux une périodologie structurale (voir le tableau : Échelle structurale des habitus éducatifs).





4. Classe hollandaise vers 1800.

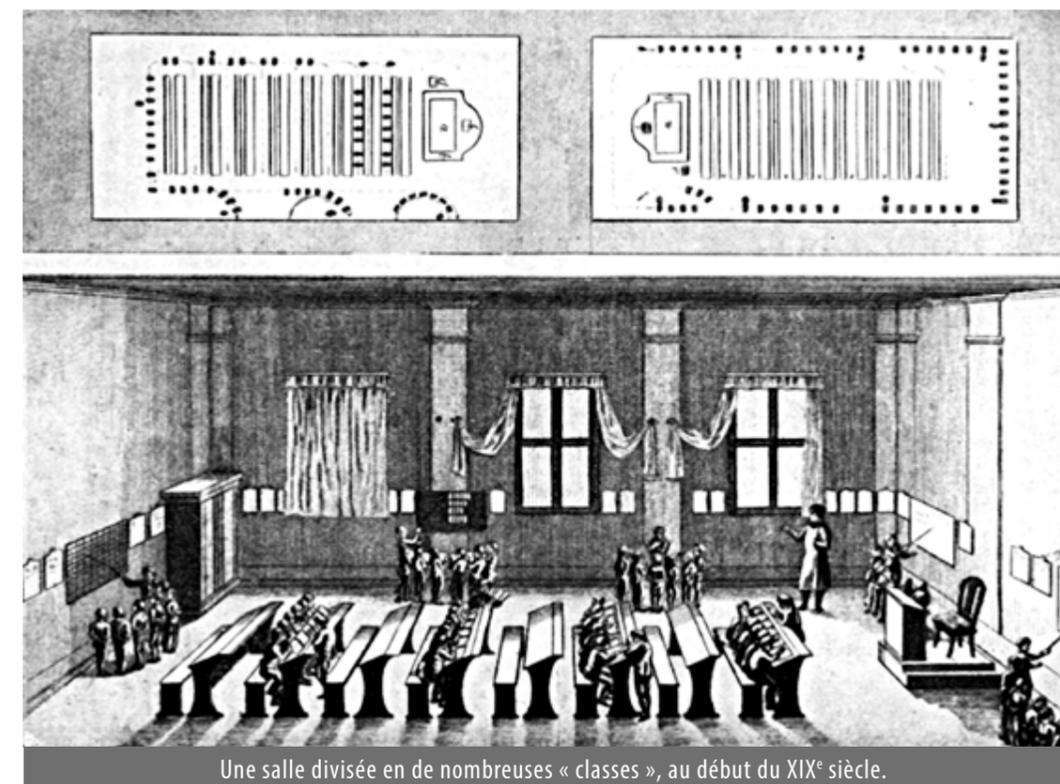
COURS DE LETTRES, VERS 1980

” « Des élèves bien sages pour un professeur pénétré de son sujet. Attentifs, ils sont suspendus à ses lèvres. (...) La pédagogie magistrale demeure efficace quand elle s'adresse à des élèves motivés. »

On remarquera en revanche dans la situation illustrée par le document 4 une classe travaillant en groupes de capacités, bien avant la mise au point des pédagogies actives du XX^e siècle.

COURS DE PHYSIQUE, 1975

” « En bras de chemise comme ses élèves, le professeur est décontracté, mais la structure pédagogique reste fondamentalement la même. La distance subsiste, et ceux-ci sont toujours traités individuellement. Est-il possible d'enseigner autrement ? »

ENSEIGNEMENT MUTUEL EN «GRADATION»
PAR GROUPES DE CAPACITÉS, À FRIBOURG, VERS 1820
(ECOLE DU PÈRE GIRARD)Une salle divisée en de nombreuses « classes », au début du XIX^e siècle.

Dans cette salle divisée en de nombreuses « classes », au début du XIX^e siècle, selon une méthode alors très répandue en Europe, on peut percevoir une forme de pédagogie différenciée qui sera ensuite négligée, avant un retour à la fin du XX^e siècle.

” « L'avancement dépend uniquement du progrès accompli, non pas d'une certaine époque marquée par le calendrier... De cette manière, les élèves sont attirés de plus en plus loin par l'enseignement mutuel, grâce à l'augmentation des degrés qui se trouvent très proches les uns des autres, qui peuvent bientôt être atteints et qui vivifient le courage au lieu de le supprimer... Chacun est placé sur le degré qui correspond précisément à sa capacité... L'élève plus fort ne sera pas retenu plus lentement mais plus à fond... »¹

¹ Père GIRARD G., *Vue d'ensemble...* (trad. Pflug G.), 1950, pp- 45-46.

Pédagogie nouvelle dans une école de Belmont School (années 1970).¹

Voilà quelques-unes des interrogations qu'un premier regard sur l'histoire de l'éducation peut poser.

Sans oublier un dernier problème : celui de la « contemporanéité du non contemporain », phénomène laissant apparaître quelque chose qui se passe actuellement ailleurs et qui ne se passe plus ici, qui relève de la rémanence et qu'exprime bien, par exemple, la photo d'une école coranique de la fin du XX^e siècle, ci-dessous.

Ainsi, dans certains pays musulmans actuels, une « classe » comme celle-ci fonctionne à peu près à la manière de celles des écoles monastiques médiévales d'Occident, lorsque le savoir se transmettait essentiellement *viva voce*, en psalmodiant.

École coranique (Biskra, Algérie, années 1970).²

¹ *Histoire mondiale de l'éducation*, MIALARET Gaston ; VIAL Jean (dir.), Paris © PUF 1981, t. 4, p. 192.

² *Histoire mondiale de l'éducation*, MIALARET Gaston ; VIAL Jean (dir.), Paris © PUF 1981, t. 3., p. 64.

L'INVENTION DE LA « CLASSE »

La pédagogie, théorie et individuel médiéval (illustré par un tableau de Van Ostade) à l'enseignement simultané des Temps modernes (illustré par une peinture de l'école des Frères).

Une modernité devenue elle-même tradition, ensuite, un socle contre lequel la révolution copernicienne de la centration sur l'élève, à partir de Rousseau, s'efforcera de réagir avec l'éducation « nouvelle », jusqu'au XX^e siècle.

Dans cette perspective globale, l'apport de l'Antiquité est réduit à une mise au point de l'enseignement, celui du Moyen âge à l'invention significative de l'école, prélude à la rationalité pédagogique absolue de l'âge classique, héritage que l'époque actuelle qualifie désormais de « pédagogie traditionnelle ».

Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours propose une périodisation générale centrée sur deux images révélatrices d'une rupture essentielle de l'histoire de l'éducation : le passage à la « modernité » pédagogique, de l'enseignement³

LA RUPTURE DE LA PÉDAGOGIE « MODERNE » : L'ÉCOLE / LA CLASSE :⁴



L'enseignement individuel médiéval...



... l'enseignement simultané moderne.

³ GAUTHIER Clermont; TARDIF Maurice (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal-Paris-Casablanca, 1996.

⁴ GAUTHIER & TARDIF, *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, 1996.



MODERNITÉ ET TRADITION EN PÉDAGOGIE

Vue sous l'angle de la relation enseignement-apprentissage ou maître-élève, la modernité pédagogique absolue, idéale... réside essentiellement dans l'autonomie et la responsabilité dévolues à l'apprenant pour traiter les données de la culture, de l'environnement... dans un travail d'appropriation.

■ Fondée sur une relation hiérarchique, c'est-à-dire enrôlant l'élève dans la réception de valeurs inculquées et de savoirs transmis, la tradition l'emporte alors sur la modernité, toujours en gardant l'angle de vue de la relation enseignement-apprentissage ou maître-élève.

■ En fonction d'un tel postulat de la modernité, il pourrait sembler paradoxal que l'on ait appelé « moderne » une pédagogie qui s'est massivement imposée dans les collèges à partir du XVI^e siècle, caractérisée par un enseignement prodigué à des volées d'élèves du même âge, rangés (en « classes ») pour recevoir des explications, faire des exercices... simultanément, être promus ou redoubler...

■ Pourtant, par rapport à une pédagogie « ancienne » où les élèves étaient enseignés individuellement, à tour de rôle – non pas en tutorat –, la pédagogie du XVI^e siècle semble tout à fait rationnelle, « moderne ». Et par rapport à une pédagogie ou une éducation qui se dira « nouvelle », cultivant la modernité absolue de l'autonomie de l'apprenant (postmodernité éducative), celle-ci paraît, à son tour, « traditionnelle ».

L'INVENTION DE LA CLASSE SELON PHILIPPE ARIES¹

” « ... le long processus d'enfermement des enfants qu'on appelle la scolarisation... »

■ C'est donc au début du XV^e siècle au moins, explique Ariès, qu'une population scolaire donnée se retrouve avec un même maître, dans un seul local, répartie en groupes de mêmes capacités (une formule que gardera longtemps l'Italie, par exemple).

■ Au cours du XV^e siècle déjà, chacun de ces groupes est alors affecté à un professeur particulier, tout en maintenant la structure commune du local commun et de groupes de capacités (l'Angleterre a maintenu cette organisation scolaire jusqu'à la seconde moitié du XIX^e siècle).

■ Enfin, on se met à isoler les groupes avec leurs professeurs dans des locaux spécifiques, initiative d'origine flamande et parisienne, semble-t-il, qui donne naissance à la structure moderne de la classe. Désormais, de plus en plus, les groupes ainsi isolés forment des ensembles homogènes d'élèves de même âge, faisant en même temps la même chose, n'avançant non plus en fonction de leurs rythmes propres mais en fonction des échéances du programme (avec le corollaire de l'échec/redoublement et de la réussite/promotion).

■ Le principe de simultanéité a supplanté celui d'individuation, sans s'arrêter à celui de différenciation. ▶▶▶

¹ ARIÈS Philippe, *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris Seuil 1960, pp. 8, 194-195.

SCHÉMAS DES QUATRE ÉTAPES VERS LA « CLASSE » MODERNE SELON ARIÈS

■ Au départ, il y n'y a aucune organisation: un local (le logis du maître), avec un groupe hétérogène (élèves de tous âges et de toutes capacités) que le maître unique interroge à tour de rôle, individuellement (méthode individuelle), pendant que les autres se préparent ou chahutent... Tout le contraire d'une « classe » !

■ C'est donc au début du XV^e siècle au moins, explique Philippe Ariès, qu'une population scolaire donnée se retrouve répartie en groupes de mêmes capacités (indifférence à l'âge), on dirait aujourd'hui « en niveaux », avec un même maître, dans un même local (l'Italie conservera ce mode de faire à peu près intact jusqu'au XVIII^e siècle).

■ Au cours du XV^e siècle déjà, chacun de ces groupes est alors affecté à un professeur particulier, tout en maintenant la structure commune du local commun (l'Angleterre a maintenu cette organisation scolaire jusqu'à la seconde moitié du XIX^e siècle).

■ Puis, on se met à isoler les groupes avec leurs professeurs dans des salles spécifiques, initiative d'origine flamande et parisienne qui annonce la structure moderne de la « classe ».

■ Enfin, on regroupe dans chaque local « classe » des élèves du même âge (volée), non plus de mêmes capacités, et on les met à faire en même temps la même chose (méthode simultanée): explication, exercice, examen... programme / palmarès annuels... promotion /redoublement... d'une « classe » à l'autre.

CONCLUSION L'HÉRITAGE DE LA « CLASSE »

AVANCER AU RYTHME DE L'ÉLÈVE : UN IDÉAL À LA GENÈSE DE LA CLASSE MODERNE, TRANSGRESSÉ.¹

■ Philippe Ariès a proposé dès 1960 une périodisation du processus d'enclassement des élèves en fonction du passage « de l'indétermination médiévale à la rigueur du concept moderne », c'est-à-dire, essentiellement, à l'idée contemporaine de « classe d'âge ». ² La société médiévale, insensible au statut psychologique de l'apprenant, cultive le principe de l'indifférence des âges, et d'ailleurs aussi des sexes et des conditions, avec une école rassemblant au sein du même auditoire des personnes d'âges et d'origines sociales hétérogènes. Il n'y a encore aucun mot pour dire « adulte », au sens actuel, et on passe sans transition de *juvenes* à *senes*. ³

■ C'est donc au début du XV^e siècle au moins, explique Ariès, qu'une population scolaire donnée se retrouve avec un même maître, dans un seul local, répartie en groupes de mêmes capacités (une formule que gardera longtemps l'Italie, par exemple). Au cours du XV^e siècle déjà, chacun de ces groupes est alors affecté à un professeur particulier, tout en maintenant la structure du local commun (l'Angleterre a maintenu cette organisation scolaire jusqu'à la seconde moitié du XIX^e siècle). Enfin, on se met à isoler les groupes avec leurs professeurs dans des salles spécifiques, initiative d'origine flamande et parisienne, semble-t-il, qui donne naissance à la structure moderne de la classe. ▶▶▶

¹ Extrait de : BUGNARD P.-Ph., *Le Temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*. Nancy PUN 2007 (rééd. 2013), pp. 323-324.

² ARIÈS Philippe, « Origine des classes scolaires », in : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, op. cit., pp. 194-195.

³ « Adulte » prend son sens actuel à la fin du XVII^e siècle, ayant jusque-là plutôt la valeur que *adolescent* a pris de nos jours. D'après : REY Alain (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert 1992.

Le système « classe », à son origine, est donc conçu comme une série de niveaux d'apprentissage que les élèves parcourent à leur rythme, progressant individuellement de groupe en groupe dirigé par un plus instruit. Les jésuites, pour le collège, ou les pédagogues des congrégations enseignantes, pour les petites écoles, maintiendront d'ailleurs longtemps certaines formes de différenciation qui entament le principe de simultanéité : un bon élève peut par exemple passer d'une classe à l'autre au second semestre déjà alors qu'un moins doué fera une partie du parcours en variant les approches.¹ Ce processus de « différenciation de la masse scolaire », souligne de son côté Ariès, correspond à un besoin nouveau d'adapter l'enseignement du maître au niveau de l'élève, démarche témoignant « D'une prise de conscience de la particularité de l'enfance ou de la jeunesse, et du sentiment qu'à l'intérieur de cette enfance ou de cette jeunesse, il existait des catégories. »²

La question de l'efficacité pédagogique posée dans un contexte de gros effectifs débouche sur deux grandes familles de pratiques, antinomiques, les procédés d'enseignement direct en tutorat n'étant plus guère possibles. En effet, plus l'enseignement devient collectif, plus il exige d'homogénéité, une homogénéité dont la dynamique peut être attribuée soit à l'âge, avec une forme d'indifférenciation commode quant à la gestion mais relativement aléatoire et inégalitaire quant aux résultats scolaires, soit aux capacités, avec une forme de différenciation réclamant un grand professionnalisme mais garant de résultats relativement meilleurs pour l'ensemble. Jusqu'ici, l'école était fréquentée par de faibles effectifs. Elle mêlait les âges, le maître pouvant travailler « par objectifs » adaptés à chacun des élèves du groupe restreint en fonction de ses capacités.

1 DEMOUSTIER Adrien, « Les Jésuites et l'enseignement à la fin du XVI^e siècle », in : *Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus*. Édition bilingue latin-français, Paris Belin, 1997, pp. 23.

2 ARIÈS Philippe, *op. cit.*, p. 194.

L'école des Temps modernes devient ainsi un moyen de tenir des enfants plus nombreux à part, de les séparer de la société des adultes pour mieux en dresser la sauvagerie, jusqu'à les classer par volées, en fonction d'un « long processus d'enfermement qu'on appelle la scolarisation », souligne encore Ariès.³ L'indifférence médiévale à l'âge s'estompe au profit d'un rapport, imprévu à l'origine, entre la structuration des capacités et celle des âges, du moins dans un premier temps⁴. Un rapport qui se polarisera finalement autour du principe de l'homogénéité de l'âge –au début du XIX^e siècle en tout cas le processus semble généralisé– avec la loi d'airain de volées moulées en classes aux effectifs certes relativement limités, mais pour l'accomplissement d'un programme annuel dont le déroulement implacable prime l'atteinte des objectifs par l'ensemble des élèves, un déroulement sanctionné d'une promotion ou d'un redoublement annuel, sanction promulguée simultanément pour chacun des membres de l'ensemble d'une volée.

Au bout du compte, dans cette rationalité où le principe méthodologique de simultanéité gomme les coutumes individuelles tout en refoulant la différenciation, il y a eu détermination d'une correspondance exacte entre âge des élèves et espace d'enseignement : la classe ! Un espace non plus plastique, instruisant par la transmission sensorielle du chant ou du décor, mais un espace de pouvoir moderne qui induit les règles d'une relation psychologique enseignant-enseignés. Un espace circonscrit à la géographie d'une série de bancs ordonnés, faisant face à un maître régnant sur la discipline, c'est-à-dire sur l'avancement des programmes en arbitre de la réussite et de l'échec scolaires.

Tel est bien cet « espace sériel » caractérisé par

« Des activités fortement ritualisées, (rythmées, une absence d'échange entre élèves, un respect scrupuleux des poses et des postures), un silence soutenu et un contrôle permanent des attitudes (...). La classe devient un espace observable, un lieu où chaque élève est désormais visible et tenu, à tout moment, de donner des signes et des gages de bonne volonté ».⁵

Un espace que Eirick Prairat place à la clé du modèle traditionnel, c'est-à-dire aussi de la discipline scolaire traditionnelle, un modèle mis en place au début du XVII^e siècle et qui restera « inchangé jusque dans les années 1960. »⁶

3 ARIÈS Philippe, *op. cit.*, p. 8.

4 *Ibid.*, p. 198.

5 PRAIRAT Eirick, *Questions de discipline à l'école et ailleurs...*, Ramonville Saint-Agne Éditions Eres, 2002, pp. 43, 45, 50.

6 *Ibid.*, p. 43.

EDUCATION: PLACES, CONVERSATION, THOUGHTS FOR TOPOGRAPHY OF IDEAS' MOVEMENTS

Carlo Cappa

University of Rome Tor Vergata
Italy

INTRODUCTION

In my paper, I would like to give an answer to the SOUS-THÈMES posed by the seminar's title: *Shared History and History of Education in Europe*, stressing the second part of it, according to my researches and my specific interests. In fact, I am a researcher in history of education at the University of Rome "Tor Vergata" and my researches are focused on the education of Humanism and Renaissance; according to that, I have looked at the common roots of Europe in the specific field of the history of education. In this field of study, in fact, the history of Europe shows a unity without any lack of cohesion, being also the specific developments in the education of each nation strongly linked. Unity and cohesion are present in the dialogue, but also in the struggle for distinguish oneself from the others.

PLACES LIKE TOOLS FOR TEACHERS

In this sense, I would like to propose an approach that has its focus on the importance of places, meant as the sites in which history of education has had its developments. Places, of course, are not thought like the principal subjects of the sources proposed to teachers, but are considered like working tools for giving a device with a strong generative power to the teacher's trainers.

I mean that the central reference to places like towns, in our tradition, but also to some regions or some state, according to the period we refer to, could be important to show the relations between different traditions, different authors and different institutions. This could be useful because places like these are, at the same time, in a national framework, but are also the birthplaces of identities addressed to a universal dimension, a root essential for understanding Europe and also its dialogue with other cultures.

To consider places like the core for explaining history of education, then, could be a good manner for thinking of Europe as a space where exchanges of knowledge, interactions of ideas and actors have been the structure for the development of our culture. Of course, for me it is easier to think at some specific moments of our history and to make some examples linked with my researches: Florence in the 15th century, Genève and Leiden in the 16th century or Zurich in the 18th century. ▶▶▶

EDUCATION: THE DEVELOPMENT AND INTERPRETATION OF A CANON

In the history of education in Europe, we could see a development of a true canon that is often focused on place. Of course, this notion of a canon is not a closed idea, built for cutting a possibility of dialogue or for excluding others' cultures. The idea of a canon in the educational field may indicate a possible interpretation of fundamentally important tensions underlying the development of Western culture. In this sense, we could consider the canon not simply as a concentrated form of selection and refinement occurring over the centuries, but also as a compass directing and sustaining such movements. In this particular acceptance of the term, the canon is a place where many cultural and social processes come together and settle, giving the historian an invaluable observation point over the past, throwing light on the deep-seated reasons of the present, and nurturing future planning. In this regard, the etymology of the word 'canon' is particularly fascinating; rather than representing a limitation or constraint, it indicates how canon is the yardstick for evaluation and regulates whoever guides and leads; it is a cultural element of belonging and a dialogue with tradition, capable of valorising the *priscorum opulentia et auctoritas*, the role of the book and of cultural instruments, enlightening and enriching the present.

As for places, some moments of the development of a canon in the history of education in Europe could be powerful pedagogical tools for structuring the sources for teaching. Regarding my specific research, it very easy for me to think of the central role of the *Studia Humanitatis* in the foundation of the common roots of Europe: far from being mere opposition or simple continuation, the interweaving of humanistic culture with the previous medieval tradition has been shown by the latest critical researches to have a complex tissue that can best be understood through the educational approach. Between the 15th and the 16th centuries deep cultural, political and social changes became the nutritious humus for a culture that found its very essence in its educational programme, according to Eugenio Garin's lesson. To look at places for realising the sources for teachers, could be a good manner for a reflection on the introduction of a new model of a canon which has influenced Europe since the time of 15th century Italy, appearing in various forms and spreading throughout the most prestigious educational institutions, both affecting the shape of universities and favouring the development of academies. Another idea, extremely rich in education, is the notion of *Respublica Literarum*. This idea is vision in which the *sodalitas* between the intellectuals has more power and is stronger than the divisions build by the state and religion belongings.

The idea of a canon as the development, mutation and persistence of a rule has often been interpreted within single nations, yet it is capable of opening a rich dialogue free from any bias; it has for centuries been the structure supporting Western education, forming a solid continuity in spite of transformations and adaptations to changes imposed on it by history (micro and macro) and culture. In this sense, a canon evidently cannot be limited to a paradigm on education, but is rooted in a vision as much nurtured by a vast cultural horizon as irradiating influence right down to the individual's way of life. This implies a complex, multi-faceted vision of canon due to tension between different rules in a dialectic relation, reaching as far as educational anti-canon.

This approach is rooted in the conviction that the common space for Europe's education could not be based only on learning the same competences in the schools. Of course, skills and competences are very important, in particular for promoting and stimulating employability and for developing job and social mobility in a period of true fluidity of labour. That said, however, it is hard to think of this vision of education like the one and only able to pose the necessary consciousness for living in the common European home. The need of processing new ideas in education not based on the national identity could not be a possible reason to run the risk the sink in oblivion of our history. On the contrary, we trust that the new competences proposed by education reforms and new pedagogical tools should be linked to our history, for finding in our common roots the power for building a new unity in the respect for individual diversity.

This approach, focused on a canon and on places in which it has had its expansion and improvement, has rich resources for a pedagogical development, with a use of images and other multimedia materials now available online in databases, with copy left or creative commons licence. In this manner, it could be easier to catch the attention of different type of student (different ages, different levels of education systems) and to modulate the educational offer. For a full implementation of this proposal it is necessary to involve both scholarly research in history of education and research in pedagogy for the preparation of teacher trainers' materials. ▶▶▶

A PROPOSAL BEYOND
THE DIVISIONS OF FIELDS OF STUDY

■ Certainly, the different approaches, focused on authors or on periods, are still very important in history of education, but they often offer a vision strongly linked to national traditions, with a lack of dialogue with others' traditions, running the risk of offering a fragmented and separated picture of the idea of Europe and its history. Furthermore, if I look at the field of history of education in the Italian situation, we could see a moment of richness in the scholarly research; it is possible to mention some fields of study in education linked to history:

- History of education;
- History of pedagogy;
- History of institutions;
- History of education systems in a comparative way;
- History of children's literature.

■ This division, with a strong differentiation, has a good heuristic power: we can see a modulation, a transformation or an invention of methodologies for answering new SOUS-THÈMES with very specific focus posed by society. This wide range of approaches guarantees, in this moment, an intense scholar production, but this division, however, could be transformed in a fragmentation or in an approach restrained in the national borders. The focus on places, once again, could represent a tool for thinking of history of education with a more efficient overview and with a stress on the planning of pedagogical tools flexible and easy to adapt to different educational context.

BIBLIOGRAPHY

- Abbagnano N., Canone, in Id., *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino, 1960.
- Assmann J., *La memoria culturale*, Einaudi, Torino, 1997.
- Becchi E. (ed. by), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.
- Bellatalla L., Genovesi G. (ed. by), *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca*, Roma, Anicia, 2009.
- Bellatalla L., Genovesi G., *Storia della Pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006.
- Belloni G., Drusi R. (a cura di), *Il Rinascimento Italiano e l'Europa*. Umanesimo ed educazione, vol. II, Treviso, Fondazione Cassamarca, Angelo Colla Editore, 2007.
- Bevilacqua P. (ed. by), *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità*, Roma, Donzelli editore, 2011.
- Blättner F., *Storia della pedagogia*, Roma, Armando Armando, 1984.
- Bots H., Waquet F., *La Repubblica delle lettere*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Boyd W., *Storia dell'educazione occidentale*, Roma, Armando, 1972.
- Brilli A., *Il viaggio in Italia. Storia di una grande tradizione culturale dal XVI al XIX secolo*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Bury E., *Littérature et politesse. L'invention de l'honnête homme (1580-1750)*, Paris, PUF, 1996.
- Cambi F. (ed. by), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci Editore, 2009.
- Cambi F., Santelli Beccagato L. (ed. by), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004.
- Cavallera H., *Storia della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 2009.

Chiosso G. (ed. by), *L'educazione nell'Europa moderna*, Milano, Mondadori, 2007.

Compagnon A., *La seconde main, ou le travail de la citation*, Paris, Seuil, 1979.

Domenichelli M., *Cavaliere e gentiluomo. Saggio sulla cultura aristocratica in Europa (1513-1915)*, Roma, Bulzoni, 2002.

Erbetta A., *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*, Torino, Thélème editrice, 1999.

Erspamer F., *La creazione del passato. Sulla modernità culturale*, Palermo, Sellerio, 2009.

Fantoni M., Quondam A., *Le parole che noi usiamo. Categorie storiografiche e interpretative dell'Europa moderna*, Roma, Bulzoni, 2008.

Farneti R., *Il canone moderno. Filosofia politica e genealogia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.

Fornaca R., S. Di Pol R., *Dalla certezza alla complessità. La pedagogia scientifica del Novecento*, Milano, Principato, 1993.

Fornaca R., *Storia della pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

Fumaroli M., *Letà dell'eloquenza. Retorica e « res litteraria » dal Rinascimento alle soglie dell'epoca classica*, Milano, Adelphi, 2002.

Garin E., *L'educazione in Europa 1400-1600*, Bari, Laterza, 1957.

Gennaï A., *L'idéal du repos dans la littérature française du XVI^e siècle*, Paris, Classiques Garnier, 2012.

Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.

Grendler P. F., *Schooling in Renaissance Italy: Literacy and Learning, 1300-1600*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 1989.

Grendler P. F., *The Universities of the Italian Renaissance*, Baltimore-London, The Johns Hopkins University Press, 2002.

Guidi R. L., *Il dibattito sull'uomo nel Quattrocento*, Roma, Tielle Media Editore, 1999.

Hankins J., *Humanism and Platonism in the Italian Renaissance*. I: Humanism, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 2003.

Hobsbawm E. J., Ranger T. (ed. by), *L'invenzione della tradizione*, Torino, Einaudi, 1987.

Langer U., *Vertu du discours, discours de la vertu. Littérature et philosophie morale au XVI^e siècle en France*, Genève, Droz, 1999.

Marcucci S., *La scuola tra XIII e XV secolo. Figure esemplari di maestri*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2002.

Margolin J.-C., *Erasmus précepteur de l'Europe*, Paris, Julliard, 1995.

Mazzacurati G., *Il Rinascimento dei moderni. La crisi culturale del XVI secolo e la negazione delle origini*, Bologna, Il Mulino, 1985.

Metelli Di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1996.

Montandon A. (ed. by), *Dictionnaire raisonné de la politesse et du savoir-vivre du Moyen Âge à nos jours*, Paris, Seuil, 1995.

Montandon A., *Bibliographie des traités de savoir-vivre en Europe du Moyen Âge à nos jours*, Clermont Ferrand, Université Blaise Pascal, 1995.

Munk Olsen B., *I classici nel canone scolastico medievale*, Spoleto, Centro di Studi sull'Alto Medioevo, 1991.

Nussbaum M. C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2011.

Olivieri U. M., *Un canone per il terzo millennio. Testi e problemi per lo studio del Novecento tra teoria della letteratura, antropologia e storia*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

Patrizi G., Quondam A. (ed. by), *Educare il corpo, educare la parola*, Roma, Bulzoni, 1999.

Pernot C., *La politesse et sa philosophie*, Paris, PUF, 1996.

Poppi A., *L'etica del Rinascimento tra Platone e Aristotele*, Napoli, La città del sole, 1997.

Quondam A., *La conversazione. Un modello italiano*, Roma, Donzelli, 2007.

Quondam A., *Le forme del vivere. L'etica del gentiluomo e i moralisti italiani*, Bologna, Il Mulino, 2010.

Quondam A., Rizzo L., *L'identità nazionale. Miti e paradigmi storiografici ottocenteschi*, Roma, Bulzoni, 2005.

Quondam Amedeo (ed. by), *Il canone e la biblioteca: costruzioni e decostruzioni della tradizione letteraria italiana*, Vol. 1, Roma, Bulzoni, 2001.

Robert Black, *Humanism and Education in Medieval and Renaissance Italy. Tradition and Innovation in Latin Schools from Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

Rohrs, H., *The Classical German Concept of the University and its influence on Higher Education in the United States*, Frankfurt am Main, PeterLang, 1995.

Rüegg W. (ed. by), *A History of the University in Europe*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004-2007.

Waquet F., *Les enfants de Socrate. Filiation intellectuelle et transmission du savoir XVII^e-XXI^e siècle*, Paris, Albin Michel, 2008.

Zarri G. (a cura di), *Donna, disciplina, creanza cristiana dal XV al XVII secolo. Studi e testi a stampa*, Roma, Edizioni di storia e letteratura, 1996. ■■■

REFLECTIONS ON THE REFORM OF PEDAGOGY

María José Garcia Ruiz

National University of Distance Education
Spain

REFLECTIONS ON THE REFORM OF PEDAGOGY

Following the quotation of Brian Holmes of Thomas Kuhn, we may state that a paradigm is made up of "beliefs, values, theories, models and techniques used by researchers in order to legitimate their work or direct their investigations" (Holmes, 1986: 180). As both authors point out, theories within the bounds of social sciences never quite reach the status of those which are found in the area of natural sciences. This means that when there are paradigm shifts within social sciences, not only are these shifts only accepted by a reduced group of radical thinkers but, in fact, the theories and beliefs which precede the scientific revolutions continue to be the basis of researchers' work. Thus, there are academics who base their work on paradigms created by Plato, while other social researchers work with alternative paradigms. Paradigm shifts within social sciences rarely imply a complete rejection of an existing paradigm. In social sciences what tends to happen, according to Kuhn's wise observation, is that this produces the coexistence of paradigms and the existence of competing paradigms. These paradigms may share some assumptions and theories while they may differ in others.

The classification by countries which has emerged from the different PISA studies undertaken to date has led to an analysis of the prevailing pedagogical paradigms in those countries most favoured by PISA and which are now considered to be efficient educational systems and reference laboratories, such as Finland, Korea or Australia.

Spring claims that in the 21st century education has experienced a globalisation process which has caused education systems to become similar to each other. We may argue that this similarity is due, more specifically, to the structural aspects of these systems without extending as such to the matter of pedagogies, an aspect within which there remains a traditional and vigorous debate between the alternative paradigms of formal and progressive pedagogy. Thus, in the matter of the structural aspects of education systems, I agree with Spring on the phenomenon of the "globalisation of the bureaucratic school organisation, structured by age groups, in which progress is marked by promotion between levels and qualification, the result of the combination of Western imperialism in Asia, Africa and America; the adoption of the Euro-American model of education by Asian countries, Japan and China in particular, the activities of international organisation, like the World Bank, the United Nations, and the adaptation of traditional Islamic schools to the Euro-American educational ladder" (Spring, 2006: 6). ▶▶▶

In the area of pedagogy, we may highlight two much differentiated paradigms, shaped by formal pedagogies on the one hand and by progressive pedagogies on the other. Spring defines formal pedagogy as being that which is made up of "pedagogical theories which support direct instruction, authoritarian discipline in the classroom; promotion between classes based on courses and evaluation; the existence of defined subjects which are taught separately, and recitation and exercises" (*idem*). Spring defines progressive pedagogy as "those theories which emphasise *learning by doing*; instruction based on the interests and activities of a student; the informal, self-regulated organisation of the classroom; group work; and an integrated curriculum in which a learning activity teaches a set of subjects such as reading, science, history, mathematics and geography" (*idem*). Formalist education models are usually linked to education's function of social control in that they attempt to perpetuate and reproduce the virtues, knowledge and the cultural and spiritual legacy of tradition. On the other hand, the models of progressive education are associated with education's function of social change in that their objective is to prepare students to actively influence and modify the direction of economic, political and social systems.

Throughout different decades there have been attempts to break with the formal paradigm in education. In this sense, different forms of progressive education were expressed in models which disagreed with formal schooling and its supposed service to the Nation-State and industry. Thus, in South America, Paulo Freire argued in favour of the use of dialogical methods in order to enable people to be liberated from the ideology of Nation-State control and industrialisation, and to help create new economic, political and social systems (Spring, 2006).

While there is certainly a theoretical link between different pedagogical models and the aforementioned specific social functions of education, the historical reality shows alternative use of the different pedagogical models by the same country with completely identical economic, political and social aims. This goes to prove that, in essence, alternative pedagogical paradigms are not linked to political ideologies. As an example, we may mention the use of progressive pedagogies in the USSR after the 1917 Revolution which were destined to strengthen the workers' awareness in the polytechnic school, and the later use of formal pedagogies which were strongly standardised and of great discipline in the same country, in the Stalinist school, conceived to achieve the very same objectives (Spring, 2006).

The paradigm of progressive pedagogy constitutes a term which covers a great number of terminologies, institutions, ideas and practical innovations which, in general terms, were systematised and unified by the *Bureau International des Écoles Nouvelles* in 1899. As stated by the academic Del Pozo Andrés, the European tradition of pedagogical reform on which the New School Movement is based rests on authors on pedagogy from the 16th Century, among which we may make special mention of Comenius, Rousseau, Pestalozzi and Froebel (Del Pozo Andrés, 2002: 190). Nevertheless, the economic-social context within this movement emerged is the end of the 19th Century, "with the problems associated with industrialisation and urbanisation, the cultural and social modernisation of cities, the development of new social classes such as the liberal middle class, the expansion of increasingly more national school systems, controlled by the State" (Del Pozo Andrés, 2002: 191).

Del Pozo Andrés explains in her work the importance of two factors which contributed to the emergence of the New School: pedagogical optimism and the "intense and widespread interest of the public in educational matters" (Del Pozo Andrés, 2002: 191). I have chosen to highlight these two factors in order to show that, far from becoming patrimony of the progressive pedagogy paradigm, these axioms and facts are also upheld by the formal pedagogy paradigm, which reveals blind faith in the power of education and backs the universal interest of society as a whole: public powers, society and parents together in education.

It is interesting to draw a comparison between the principles expressed and defended by the two opposing paradigms as in the education systems of the 21st century elements from both systems can be seen. ▶▶▶

LOGOCENTRISM VS. PAIDOCENTRISM

Logocentrism is an attribute of the formal pedagogy paradigm, and paidocentrism is a characteristic feature of the progressive pedagogy paradigm. The 'traditional school' has been dubbed as 'logocentric' (*ibidem*: 199), in that it is assumed to be "centred on content, on subjects and on programmes" (*ibidem*). This model contrast with the supposed *paidocentric* feature of the New School, "focused on the child (...) to whom justice should be done, and based (...) on the needs, interests and aspirations of the pupil" (*ibidem*). From a commonsense point of view, the inherent goodness of each model and the benefit of including elements of both models in educational practice can easily be seen. In fact, it is obvious that the polarity logocentrism-paidocentrism cannot easily exist or develop, in its purest state, in current Western education. Ordinary current school possesses, rather, elements of both paradigms. It is necessary to highlight that formal pedagogy also respects the progressive evolution of the child. This pedagogy model, precisely because of the desire to do the child justice, and owing to its interest in completely forming a demanding person, willing to expend effort, educated and cultivated, prepared to be a responsible part of society, places special emphasis on the teaching of content. Content constitutes the necessary tools for the development of all human faculties, powers and virtues (i.e. will, memory, reason, etc). Those who propose this model of pedagogy defend the educational value of the word. But, implicitly, what guides and motivates all actions within this pedagogical model is the gradual, personalised and rigorous education of each pupil. This model does not negate the 'interests' of a pupil: in a varied formal and extracurricular curriculum there is room for a whole variety of subjects within which such interests can be found. However, adults offer their condition as guides who have the necessary experience, skills and vision to accompany a pupil in the different evolutionary phases until he/she reaches maturity. The exponents of the formal pedagogy objective is, of course, considered to be desirable for all pupils, the ultimate goal of the education process lies in the overall education of the person, in its different dimension, including the spiritual dimension.

TEACHERCENTRISM VS. PAIDOCENTRISM

The formal pedagogy model sees a teacher as someone invested with authority: it is his/her job to establish organisational norms and rules. Within the progressive pedagogy paradigm, a teacher's role is to orientate and motivate. My belief is that it is necessary to demand that both a teacher and parents, particularly in some contexts such as the Spanish education system, develop in a greater way their authority. A lack of discipline which is evident in schools in the early years of the 21st century demonstrates the defects of a model within which both parents and teachers have primarily had a friendship relationship with the children, something which, to my mind, has been a mistake. The welfare of a pupil requires the establishment of rules and limits which are sensible and clear, but firm and which should be followed by all. The adult, whether it is a parent or a teacher, as a grown-up person who is responsible for the child's education, should supervise that these limits are respected. Formal pedagogy models like that which is found in Finland reveal that adults are to be seen as references, particularly teachers, from a position of authority. This does not imply the absence of real interest, both professional and affective, for each one of the pupils.

HIERARCHICAL ORDER VS. DEMOCRATIC TEACHING

The formal pedagogy model possesses a hierarchical view of the school organisation. This model purports that not all agents within the school have the same competences, experience or responsibility, a view which I find entirely reasonable. The perspective of formal pedagogy would argue for a professional model of the school board, the success of which has been shown through its development in educational systems like the one in Britain. The progressive pedagogy paradigm argues for a democratic model of teaching which has led some academics to claim that "the real educator is not the teacher, but the community" (Del Pozo Andrés, 2002: 197). We can argue that the educational functions of each school agent are more clearly laid out in the formal pedagogy model, and this is a positive thing given the different preparation, roles, experience and responsibility which each agent has. Not all people can or should have the same influence in education, taking this diversity into account. ►►►

The educational effect of the community, which has an undeniable influence on the pupil, simply should not takeover or substitute the influence of a teacher. The successful Finnish educational system clearly understands the importance of a teacher's role. It carries out a hard and rigorous selection process of teaching candidates, through two difficult selection tests, one at national level, after which only 30% of the candidates are finally accepted. The McKinsey Report has highlighted that one of the key factors in the best ten education systems, showing the best results in the PISA report, is the very strict selection process for teaching candidates (McKinsey Report, 2007: 13). Academics like the Finnish Rauni Räsänen state that in Finnish schools "there is no doubt who is coordinating the pupils" work (Räsänen, 2006: 24). Finnish teachers describe themselves as role models for pupils, keeping a professional distance with pupils and maintaining order and safety in the classroom. When academics make reference to Finnish teachers, they speak of conservatism, authoritarianism or professionalism, where teachers who are sure of themselves decide which methods they consider best for their pupils, irrespective of what may be fashionable at the time (Räsänen, 2006: 24). Finnish teachers have maintained more authority than their peers in other Nordic countries, and Finnish students have been more accepting of this authority.

THE ROLE OF MEMORY VS. THE ROLE OF EXPERIENCE, ACTIVITY AND REASON

■ We should highlight that the formal pedagogy paradigm attaches an important role to the memory, whilst not undermining other areas or human faculties, such as reason. The formal pedagogy model states that in order to have knowledge, it is not sufficient to understand; it is necessary to cultivate memory in order to increase the quality of experiences and the capacity to make solid and well-grounded judgments.

■ Expert historians have placed the end of the New School as an organised movement in 1939 or in 1955 (1939 for European currents, 1955 for the USA) (Del Pozo Andrés, 2002: 189). However, some of the elements of this pedagogy are visible in the work of some subsequent pedagogy professionals such as Paulo Freire and Henry A. Giroux. In the same vein, nowadays there are school models, like the *Waldorf Schule* in Germany which would fit perfectly with this movement. And finally, elements of this pedagogy are present in some school legislation, and in some educational and organisational elements of current schools.

■ It is noteworthy that the dialectic between formal and progressive pedagogy still exists in these first years of the 21st century. Despite the fact that Western political tendencies in the so called by some academics recent 'post-modern' times (Rust, 1991) seem to favour and encourage innovative and reformist educational policies, the pedagogical practices followed by countries which boast efficient education systems like Finland and Korea defend the value of the educational attributes of formal pedagogy. Finland possesses a comprehensive school led by conservative teachers who develop traditional teaching methods. In Korea, education is marked by the legacy of Confucianism which, in educational terms, shows characteristics typical of the formal educational paradigm, such as the strong status of a teacher, school work based on content and examinations (rather than on processes) and emphasis on memorising (Kim, 2009). These two successful countries have shown that educational tradition has proven that it possesses valid elements which should not be modified by new-founded educational paradigms or by transitory pedagogical fads.

■ In sum, it can be stated that, in the first years of the 21st century, the debate between the alternative paradigms of formalist and progressive pedagogy continues as vigorously as some decades ago. Some expert academics seem to advocate preferably for the progressive pedagogy principles (*vid.* Crook, 2011). Others seem to elucidate the virtues implicit in the principles and instruments of the formalist pedagogy (*vid.* García Ruiz, 2010). Historically there have been abuses in the pedagogical practice of both types of pedagogical approaches. I can cite the examples of the 'Tyndale school scandal', as an abuse of the progressive pedagogy approach in Britain, and also the film of 'The bad education' of the Spanish director Pedro Almodovar, as an example of the abuse in the practices of the formalist pedagogy during the Franco dictatorship. Probably what would seem better would be the development of a mixed approach of both methodologies in the pedagogical process.

■ The pedagogical paradigm, in its progressive version, is being particularly emphasised by the Bologna Process. Indeed, the *Trends V* report of the European Universities Association, which informs the Bologna Process in a significant way, states that "the most significant legacy of the Process will be a change of educational paradigm across the continent" (Crosier, Purser and Smidt, 2007: 7). These authors talk about a "metamorphosis of European Higher Education" due to the Bologna Process (Sursock & Smidt, 2010: 15). Thus, starting from the London Communiqué of 2007, this and latter documents pertaining to the Bologna Process insist in "the transition towards student-centered higher education and away from teacher driven provision" (AA.VV., 2007: 15). Even if, from a theoretical point of view, it is far from clear which of the pedagogical paradigms (formalist or progressive) is best. And even if there are sound examples of the success and the more rigour of the formal pedagogy paradigms shown by countries such as Finland and Korea. ▶▶▶

CONCLUSIONS

Globalisation, the expansion of the so-called new technologies and the social, political and economic changes which have resulted from these processes, have sparked an educational debate and a questioning by post-modern academics of the suitability of traditional attitudes and paradigms in education. Thus, at this time, there is an abundant literature which analyses the theoretical basis and the educative practice of the paradigm which relates to the pedagogy models. Academics like Holmes, however, refer to the co-existence of educational paradigms within the social sciences in which we are now involved.

In the area of pedagogy, in the first years of the 21st century one can see the coexistence in education systems, education legislation and educational practice of elements of pedagogical models, the formal and the progressive. Some analyses of efficient educational systems (Finland, Korea) have uncovered a greater presence within the systems of specific elements of formal pedagogy, especially those linked to teacher-centrism and to hierarchical order. It would be desirable to have both visions working side by side in current education given the presence of positive elements in present, such as the Finnish system, demonstrate the importance of preserving two characteristics in education systems as guarantee of educational quality: social consensus and a balance between continuity and change, ensuring that nothing of proven educational worth is modified. Finland represents a patent example that tradition does work.

BIBLIOGRAPHICAL REFERENCES

AA.VV. (2007): *London Communiqué – Towards the European Higher Education Area: responding to the challenges in a globalised world*. London.

CROOK, D. (2011): 'Standards in English Education: An Enduring Historical Issue', *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 61-88.

CROSIER, D., PURSER, L. & SMIDT, H. (2007): *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area*. Brussels, EUA.

DEL POZO ANDRÉS, M. M. (2002): 'El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos'. In TIANA FERRER, A., OSSENBACH SAUTER, G. y SANZ FERNÁNDEZ, F. (Coord.): *Historia de la Educación* (Edad Contemporánea). Madrid, UNED.

FIELD, J. (2000): *Lifelong Learning and the new Educational Order*. Stoke on Trent, Trentham Books.

FILMER, P. (1997): 'Disinterestedness and the Modern University'. In SMITH, A. and WEBSTER, F. (eds.): *The Postmodern University? Contested Visions of Higher Education in Society*. Buckingham, SRHE and Open University Press.

GARCÍA RUIZ, M.J. (2010): *Estudio comparativo de la educación en Finlandia y en la Comunidad de Madrid. Análisis y recomendaciones*. Madrid, Comunidad de Madrid.

GIBBONS, M. et al. (1994): *The New Production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London, Sage Publications.

GUSTAVSSON, B. (1995): 'Lifelong Learning Reconsidered'. In KLASSON, M. et al. (eds.): *Social Change and Adult Education Research*. Linköping, Linköping University.

KIM, T. (2009): 'Confucianism, Modernities and Knowledge: China, South Korea and Japan'. In COWEN, R. and KAZAMIAS, A.M. (eds.): *International Handbook of Comparative Education*. London, Springer.

RÄSÄNEN, R. (2006): *Quality education – A small nation's investment for future*. Teaching material for teacher education. Faculty of Education. Oulu University. Document not published.

RUST, V. D. (1991): 'Postmodernism and its Comparative Education Implications', *Comparative Education Review*, 35, 4.

SOTELO MARTÍNEZ, I. (2003): 'La invención de Europa: la realidad histórico-cultural de Europa'. In AA.VV., *La formación de europeos*. Actas del Simposio de Barcelona. Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes.

SPRING, J. (2006): *Pedagogies of Globalisation. The rise of the Educational security state*. London, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

SURSOCK, A. & SMIDT, H. (2010): *Trends 2010 – A decade of change in European Higher Education*. European Universities Association.

TORRES, R.M. (2003): *Aprendizaje a lo largo de toda la vida: un nuevo momento y una nueva oportunidad para el aprendizaje y la educación básica de adultos en el Sur*. ASDI (Estocolmo), IIZ-DVV (Bonn) y IIEP-UNESCO (Paris).

EDUCATIONAL EXCHANGES AND SHARED HISTORIES

Jean-Michel Leclercq
Education Consultant
France

EDUCATIONAL EXCHANGES AND SHARED HISTORIES

Europe has experienced exchanges of ideas and persons in the educational field at a level of intensity which has varied depending on the period and the country. Overall, however, exchanges of ideas have gone on virtually unabated, even at the most inauspicious times such as open warfare or the Cold War period. On the other hand, as one might expect, human exchanges virtually ceased altogether at such times, either because armed enemies could not meet up or because, during the 'phony peace' real dialogue was blocked by ideological domination.

This paper will therefore deal with these two periods consecutively, though it will address two themes separately under the first of the two: ideas on education in general, especially education for children, which up until the 19th century was prioritised in order to change situations which were completely disastrous in terms of the young pupils' harmonious development; and ideas on organising teaching from the angle of the requisite content and results of school lessons.

Furthermore, for each of these periods we should consider the possible significance of shared histories in terms of pursuing common goals and streamlining the strategies for attaining these goals. This will lead us to envisage shared histories more as histories which should be built up than as already extant histories, which histories are therefore more future- than past-oriented, making the past primarily a heritage to be respected and nurtured. ▶▶▶

FROM THE DEBATE ON EDUCATION FOR THE VERY YOUNG TO 'NEW EDUCATION'

Education for the very young has been a constant subject of debate throughout Europe at least since the Renaissance, when such a lively mind as Montaigne preferred a well-made head to a well-filled one and advocated allowing the young to learn in freedom and joy. This opposition between the supporters of innovative schools and those who backed schools linked to unshakeable tradition continued right up to the years following the First World War. The reason why the debate lasted so long was because it stagnated to some extent. In the educational field, unlike in the political or economic sectors, conceptions and practices originating in the distant past are self-perpetuating and suggested changes are often met with silence.

A SUCCESSION OF PEDAGOGUES AND CHILD PSYCHOLOGISTS

Probably the first, and in any case the most emblematic, in the long line of innovators was John Amos Comenius (1592-1670). He was one of the first of the very many intellectual nomads which Europe has produced. Having been born in Moravia, he was the last of the Moravian Brethren bishops: he was banished to Amsterdam, where he died after 40 years in exile. His main work, *The Great Didactic*, is revolutionary in terms of its content and proposed methods. The aim of education is to instil wisdom and virtue. Pedagogy should proceed in stages, in line with the development of the child, who should personally decide and independently discover what he needs to know, without adult supervision. It is no wonder that Michelet saw him as the "Galileo of education", or that today he seems to have inspired the UNESCO "Education for All" Programme, which, precisely, advocates a global radical reform of primary education.

His idea that a child had to be helped out of his frailty in order to become a citizen of the world was to be taken up by many emulators who disagreed with Friedrich Fröbel's (1782-1852) contention that mothers should be responsible for their children's education. Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) adopted the message of Rousseau's *Emile*, trying to solve its paradoxes by means of an educational project geared to ensuring the child's full development. Many other educationalists and psychologists have also addressed these concerns in one way or another. Between, 1678 and 1688, Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) founded the Christian Brothers schools, which later spread virtually the length and breadth of Europe, providing their students with a solid basic education and vocational training in order to guarantee their self-reliance.

At the beginning of the 20th century, Marie Montessori (1870-1952) published *The Children's House*, the ideas from which were to spread worldwide. This work advocates an educational approach respecting the nature and rights of children. The same concerns were expressed by many specialists on children's affairs in the 19th and 20th centuries. Janus Korczak (1878-1942) devoted himself to the children of the Warsaw Ghetto, endeavouring to ensure that they were treated as human beings, despite the hell in which they had to live; his efforts in fact foreshadowed the 1959 United Nations Declaration of the Rights of the Child. Edouard Claparede (1873-1940) addressed similar issues in his psychology of intelligence, developing methods for assessing schoolchildren's abilities.

At the same time a growing interest emerged in organising schools and teaching methods. Ovide Decroly (1871-1932) drew on psychological data to propound the Global Method for learning to read. Jean-Baptiste de La Salle recommended parallel class and options to cope with ability diversity.

It is impossible, in this succinct yet wide-ranging overview, to mention all the relevant people in this field. However, two people who cannot be omitted are Jean Piaget (1896-1980) and Gilbert de Landsheere (1921-2001), who set up major networks to disseminate their theories and practices through their writings and their contacts with colleagues, universities and international institutions. However, Reuven Feuerstein (born in 1921) and Lev Semonovich Vygotsky (1896-1934) both attracted analogous levels of interest.

For all their multiplicity and diversity, these viewpoints have, across the centuries and the various countries, combined into a shared determination to revolutionise educational contents and methods. Nevertheless, this is probably an insufficient basis for conceptualising 'shared histories'. Such histories are more likely to be found among the mass of masters and pupils who were subject to strict regulations, constrained within the after-effects of the scholastic period or other similarly oppressive heritages, although it is also a moot point whether such a phenomenon merits the title of 'shared history'. ▶▶▶

THE INTERNATIONAL DIMENSION OF 'THE NEW EDUCATION'

On the other hand, where ideas are concerned, we are moved to see these pedagogues and psychologists as the forerunners of the 'new education', which many in Europe and North America in the late 19th and early 20th centuries saw as the cradle of innovation, particularly in private schools but also in state institutions, driven on by the British, the Germans, the Swiss, the Belgians, the French and the Dutch. The emphasis in these schools was on active, practical educational approaches using contact with the natural environment and with all members of the community of teachers and students. Links were forged among the subjects taught, underlining the fine arts and sport, while mathematics and science were addressed as non-abstractly as possible. Rudolf Steiner (1861-1925) founded schools, particularly in the Germanic countries, with even more innovative orientations, binding up the educational approach with childhood phases of biological and mental development modelled on corresponding phases in adulthood. Most European countries at some stage developed schools based on 'the new education'. However, the 'capital of new education' was Geneva, where an 'International Educational Office' was set up in 1899 and the series *Actualités psychologiques et pédagogiques* was launched in 1906, publishing most of the writings on 'new education'.

After this extremely dynamic period, however, interest in 'new education' began to dwindle. In the end, this approach came to be seen as a 'sunken continent' because of the plethora of ill-founded, ill-assessed and vague initiatives which it encompassed. This finally discouraged even the most enthusiastic supporters of these movements, dispelling the interest of public authorities in formulae which were deemed unrealistic and costly. It is nevertheless certain that despite these failures, the need emerged in Europe among specific groups of teachers or families for constant reform, or at least a critical attitude to the standard formulae being used. It is also clear that these conceptions long emanated from academic circles, where there was intensive contact among most of the aforementioned specialists. This applies in particular to Maria Montessori, Claparède, Piaget and de Landsheere.

We can therefore consider that this protracted period spanning some four centuries witnessed the emergence both of shared histories and of a series of dividing lines which were to become fixtures. Most advocates of a form of education that respects the rights and needs of students, who must be considered as human beings in their own right, converged in their proposals, even when problems of communication made contact difficult. Books began to circulate more intensively during the Renaissance, booming in the 18th century, as shown by the circulation of Rousseau's *Emile* and the Enlightenment texts, despite frequent censorship. However, most schoolchildren and their masters long remained aloof from these innovations. In Europe and North America, the history of education was beset with periodical conflict. The differences continued between the supporters of supposed tradition and those who strove to smash the stagnation which the authorities were often accused of promoting.

EXCHANGES OF VIEW ON THE ORGANISATION OF EDUCATION SYSTEMS AND TEACHING METHODS

In parallel with these discussions, which were mainly based on the concern to incorporate child psychology into the teaching provided, increasing attention was devoted to the functioning of the education systems. In some periods these systems begged the question whether they actually provided the most relevant and effective choices. At the end of the 19th century, many education systems were still very young. Previously the schools had been managed by the municipalities, religious institutions or private individuals. This meant that they were unevenly distributed across the territory and varied greatly in quality. This prompted many central States to take over control in order at least to ensure compliance with the compulsory schooling period, which was deemed necessary for reasons of economic efficiency and social justice. Young people had at least to know how to read and write if they were to carry out the necessary tasks in agriculture and the burgeoning industrial sector. The end of illiteracy was also demanded by political parties and various sectors which considered this as the first step towards ensuring a minimum level of social equality. At the end of the First World War, and again after the Second World War, these same challenges had to be faced, albeit in a much more serious form. ▶▶▶

THE FIRST COMPARISONS

■ This prompted major curiosity among the different education systems. Educational officials commissioned persons from a wide variety of backgrounds to investigate other education systems in order to assess the appropriateness of their choices and possibly pinpoint those which would be worth following.

■ Most of these investigatory missions have now been forgotten, but it might be useful to mention just a few of them in order to home in on the sharing of histories in education. In France, under the July Monarchy, the philosopher Victor Cousin (1792-1867) was sent on a mission to Prussia, where he was impressed with the high-quality organisation of the administration. The country was divided into Prefectures, the Prefects acting as efficient relay person implementing decisions from the central authorities regarding the functioning of the schools. In Great Britain, Michael Sadler (1861-1943), an academic who was Minister for Education for a time, visited several European countries, reporting on the measures adopted by these countries which might be useful for improving the level of English schools. In 1900 he recounted these experiences in his essay *How Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?* In the same spirit and with the same goals, Russian envoys conducted investigations continent-wide. Horace Mann (1796-1859) also arrived from the United States with the same remit.

■ We cannot always accurately ascertain the practical results achieved by these missions. In France, for instance, teacher training colleges were set up on the Prussian model. However, such direct repercussions were fairly few and far between. These were, in fact, the first attempts at comparative education, which was no new discipline since it had been introduced in 1817 by Marc-Antoine Jullien (1775-1848) in his *Esquisse et vue préliminaire d'un ouvrage sur l'éducation comparé*. This work had mentioned the need for statistics in order to compare education systems. At the time statistics were unfortunately in short supply, and this drawback was compounded by many other disadvantages, such as the ignorance of the potential difficulties of borrowing between one system and another because each context was different. The main reason for the lack of follow-up to these investigations, however, was the general rise of nationalism from the late 19th century onwards, prompting education systems to reject any outside influences in order to protect their own identities. The media and the methods available to comparative education have since removed these obstacles. Comparative education is now a university subject and is implicitly a major activity for a number of international organisations dealing with educational issues, such as the Council of Europe, Eurydice, the OECD Education Committee and UNESCO. These are effective channels for exchanging vital knowledge, and some provide the necessary bases for building up shared histories in education.

EXPANDING COMPARISONS

■ After the Second World War, comparisons were gradually expanded to cover many different aspects of educational policy and the functioning of schools. The most common themes were the respective advantages of centralisation and de-centralisation, training and recruitment of school directors and teachers, teaching contents, the assessment of pupils' results, how to remedy underachievement on the part of some pupils, and adapting teaching and training to the needs of society and the economy. Since governments considered the existing situations in many of these fields unsatisfactory, numerous reforms ensued. The merits of such changes and their actual or prospective results were appraised by various bodies, which also carried out comparative studies. The same applied to teaching contents, which were worth looking at in particular because they call for choices which concern both the more general goals of education and the overall conception of society. Furthermore, these choices greatly influence the fact of whether shared histories are possible or not, not only in terms of teaching contents but also more broadly as regards the purposes of education and the details of its provision.

■ The mode of conception and definition of teaching contents is highly symptomatic here. Initially, two antithetical options emerged. The first, adopted by most education systems in continental Europe, consisted of 'study programmes', which are catalogues of subjects with mutual links (which are largely overlooked) which require acquisition of the relevant knowledge. The second option took hold in North America, the United Kingdom and Ireland, with a curriculum which, as its name would indicate, is a pathway which leaves the teachers and pupils an extensive margin of choice as regards content and rate of progress, the aim being to acquire competences rather than knowledge. These options therefore seemed irreconcilable in the 1980s, with rigidity and constraint on the one hand and flexibility and freedom on the other. This meant that students and masters could learn/teach very different histories. And yet the curricular 'philosophy' began to win over increasing numbers of supporters in continental Europe with the growing desire to involve teachers much more closely in organising their work and make students more direct protagonists for the acquisition of competences rather than mere items of knowledge. However, this development led to long, often heated debate among educational specialists. This is attested by the huge, invariably international, bibliographies appended to the works on this subject. These shared histories were therefore still fairly vague, with authorities and teachers sometimes thinking they could escape conflict with a mere change of terminology, i.e. using the word 'curriculum' for study programmes, which were then left unaltered. Such equivocation was, moreover, more or less inevitable because of the ambiguity, right from the outset, of the word 'curriculum'. Some used it to refer to the whole educational process, while others mainly applied it to actual teaching. ▶▶▶

'THE INTERNATIONAL BIBLE OF INNOVATION' AND SHARED HISTORIES

■ We might therefore conclude that the situation is similar to that which prevailed at the time of 'the new education'. This means that we are faced with innovations which are presented as capable of solving problems that jeopardise the relevance and quality of education, but which are still virtually ignored. Nevertheless, there is a major difference in terms of the origin of the changes being advocated. In the case of "the new education", these changes were primarily proposed by specialists, who were credited with definite competences in educational science, psychology or other human sciences, but who generally spoke solely on their own behalf. The Jean-Jacques Rousseau Institute was much more lightweight than the UNESCO International Educational Office. The fact is that after the Second World War, many international organisations took responsibility for educational issues which are deemed essential in order to prevent the return of the prejudices and misunderstandings which used to set one part of the world against the other. In the light of this seminar's venue, we might begin with the Council of Europe.

■ But the Council's concerns are also those of the OECD Education Committee, the European Commission and UNESCO, which has, for instance published, under its "Secondary education for the 21st century", a work entitled *The content of secondary education around the world – present position and strategic choices*, by Roger-François Gauthier. We should also mention the many teachers' and researchers' associations; e.g. the European Association of Teachers or the Comparative Education Society in Europe. These bodies obviously issue opinions which can aspire to much greater legitimacy, impact and publicity than ordinary personal pronouncements would. The media are much keener to report on their initiatives. This gives them a presence on the media scene which guarantees intensive attention, even when governments or the educational authorities are fairly unreceptive.

■ This being the case, when one reconsiders the question whether and how histories are currently shared in the educational field, there is no easy answer because of the continuing risk of having to refer to two series of histories. I am referring, firstly, to the series of official or 'real' histories in line with current regulations, which can vary considerably from one country to another and therefore create very different, mutually remote administrative and educational universes, with all the consequences for the both teachers and pupils. But secondly, there is the series of histories which are more potential than real, stemming from consideration of the changes recommended by what might be called an 'international Bible of innovation'. This might be seen as a utopia which is liable to shatter against the walls of conservatism. Yet in view of the growing dissatisfaction among teachers, it might also provide the glimmer of hope for change which would give them the energy to press on with their work. In short, therefore, the available shared histories are located within a hypothetical future which would help us to experience and endure our living histories.

■ Nevertheless, it is possible that this 'international Bible of change' is currently metamorphosing, continuing to advocate change while also placing its hopes in competition in order to achieve it. The OECD's PISA Programme assesses student performance according to criteria which facilitate a result-based classification of education systems, and this classification has become a 'Bible' for governments which are teaming up with the users to aspire to the top places or to lament the fact that they are nearer the bottom of the scales. The director of the PISA Programme and many other experts are quick to advise the less well-placed in order to claw back points and make a comeback, especially by improving the standards of underachieving pupils. The same phenomenon of using competition to obtain optimum classification has also arrived in higher education. The classification drawn up by Shanghai University has become the arbiter of all situations, and the so-called 'Bologna Process' is often seen as a means of climbing up the classification.

■ This is liable to lead to widespread competition among schools and universities. But there is little chance of the competitors seeing themselves as sharing the same history. Athletes competing in stadiums can create shared sports history through their performances, but these histories always remain theirs and set them apart. In education, on the other hand, the winners must eschew this approach, otherwise they will form elites who remain isolated in their own history and refuse to share it. ►►►

EXCHANGES OF PERSONS AND THEIR SPECIFIC COMPETENCES

As we have seen, the aforementioned exchanges of ideas and knowledge have continued virtually uninterrupted from very early times to the present day. The same does not hold for exchanges of persons, especially educational stakeholders, which only emerged after the Second World War and were boosted in the early days of European construction and the end of the Cold War.

THE AIMS AND BENEFICIARIES OF EXCHANGES OF PERSONS

The aims of the exchanges and the individuals involved are also changing. These exchanges emerged in the wake of confrontations between various parts of Europe or as a result of attempts to establish European unity, and were primarily geared to encouraging opinions, attitudes and behaviours in support of these projects, especially by promoting the requisite rapprochement and reconciliation. The optimum means of achieving this appeared to be to bring together persons who had never before been in contact, especially young people, whose minds were more open to radical change. This was the plan behind the *Office Franco-Allemand pour la Jeunesse* (Franco-German Youth Office) set up in 1963 under the Elysée Treaty. This Office set the seal on Franco-German friendship, enabling many young people from France or Germany to form an unprejudiced view of the other country. The Treaty of Rome setting up the European Community was followed by a number of fairly similar, sometimes more ambitious, projects. The exchanges were open to all categories and were designed as a means of overcoming the reticence of some Member States when faced with abandoning sovereignty by building up Europe in the life of the various societies, particularly among the young, since this appeared impossible in the national chancelleries. Similarly, the Council of Europe was one of the first to organise encounters among directors of education from what used to be Western and Eastern Europe, because this was the requisite first step in sealing the demise of the two opposing blocs.

However, another reason why the end of the Cold War helped to boost exchanges of persons in this manner was that their contexts had become more compatible. Change had in fact begun in the West at the time of the two blocs. Between 1950 and 1990 the Western education systems had become more similar in structure. The opposition between decentralised and centralised systems had decreased. In order to achieve equity in the treatment of students, the first integrated cycles at secondary level had come in to replace a wide range of cycles with various different course options. Access to the second secondary cycle had been substantially democratised. Vocational training courses had been brought into line with the general courses. Where the countries of Central and Eastern Europe were concerned, at the outset of their transition to democracy they had expressed concerns similar to those of the Western countries, e.g. the need to decentralise schools and make them independent. Encounters and dialogue between both sides therefore became easier and more productive. This was confirmed by the change of atmosphere at the International Conference on Education held every two years in Geneva, the conclusions from which were now based on full-scale agreements rather than just the lowest common denominator. Student exchanges between universities in the European Union have also become easier with the virtually general and swift adoption of the Degree-Masters-Doctorate structure. ▶▶▶

A GOLDEN AGE OF EXCHANGES OF PERSONS AND SHARED HISTORIES?

And so, what resembled a golden age of exchanges of persons was witnessed. These were initially of a hitherto unknown extent. They are still thought to have begun in the Middle Ages between universities whose teachers and students went from one to the other. However, the populations concerned today and those of the 19th and early 20th centuries are no longer comparable. The number five million expected beneficiaries of the Erasmus Programme in 2020 gives an idea of the change in scale. New categories also gain access to the exchanges. Primary and secondary teachers have joined the university lecturers and attend in-service training courses of which the Council of Europe is also a long-standing organiser. Programmes are designed for head teachers too. Primary and secondary pupils may also come within the framework of exchange programmes, whether the European Union's Comenius programme or other initiatives. Secondly, these exchanges have far more diversified objectives than before. With the exception of encounters between academics and researchers, centred on further exploration of their discipline, exchanges used to be essentially aimed at language proficiency whereas at present, as emphasised by the Council of Europe in particular, they are meant to provide the opportunity for discovering another culture in the full diversity of its facets. The trend in that direction was to be initiated and consolidated by the Franco-German Youth Office which would promote exchanges in the occupational sectors. Moreover, the current exchanges have a political dimension in two respects. On the one hand, most of them are conceived as a contribution to European integration or, in the case of exchanges with North America or Asia, as coming to terms with globalisation. On the other hand, they portray themselves as a drive for change and as examples of future-based practices in situations often under threat of stagnation from the established authorities.

One may therefore ask whether this golden age of exchanges of persons should not at the same time disclose the necessary conditions for shared histories in education to be possible. In that perspective, these would call for profession of a single aim or a single ideal by a fairly large number of persons in order to form a critical mass capable of changing the attitudes and behaviour of a large part, if not all, of society. Lack of this possibility is what may have prevented the late 19th and early 20th century comparisons in education from having the anticipated effects.

SHARED HISTORIES AND LIVING HISTORIES

From this standpoint, shared histories should be lived through in order to have their existence acknowledged. Yet despite its ostensible simplicity, this contention embodies both problems and paradoxes. For history, real life and the present are objects of analysis, not characteristics that would straightway constitute history. No, history as a process of knowledge should take cognisance of these objects if they are to reveal their significance and their meaning. Moreover, by making real life the yardstick of shared histories, there would be a risk of compulsion to dispense with certain forms and accentuate others without good cause. Any intent to rediscover shared histories in the past would become impossible, even though they are assuredly indispensable for identifying those of the present. The status of shared histories should be granted to the wars in which so many European peoples have torn each other apart and after which attempts at reconciliation, where successful, have allowed real-life experience to be overcome or otherwise made it still more abominable.

To discover in this way the difficulties of making real life the yardstick for shared histories is also to discover that shared histories are never delivered instantly and, quite the contrary, should be constructed. Many examples of it are found in books endeavouring to trace back the origins of Europe which would enable the peoples settled on this continent to feel that they partake of one and the same history or have histories that would be in harmony. It is generally easy to criticise these endeavours by stressing either the ambiguity of the term "Europe", purportedly not corresponding to any exact notion in the territorial or the ethnic sense, or the arguable aspects of the proposed interpretations. The Europe born at the behest of Charlemagne would be too narrow; the one arising from Napoleon's conquests would be adulterated by oppression. The view that these obstacles may be avoided by accepting the notion of European unification does not allow them to be completely circumvented. Indeed, while in the modern era it is advantageous to adopt this dynamic perspective of evolution, it does not appear a very workable perspective for earlier eras. Thus, a French historian places the origin of Europe in the Middle Ages and more precisely in the conferment, under the bishops' authority, of university diplomas valid throughout the continent. Actually a deep-seated misunderstanding prevails in all these cases, because of the desire to take a notion of real continuity as proof of the chosen interpretation when it is a matter of ideal or symbolic continuity. If we stick to the Middle Ages and universities, there is no doubt that talk of continuity between the mediaeval universities and the European universities cannot involve retracing a lineage as in one family. When there is question of the Bologna Process under the patronage of the universities of Paris and Bologna, as if their renown and their links had been perpetuated since the Middle Ages, it is far more a figure of speech than a reference to a historical fact. We are in the symbolic register and certainly in the process of building shared histories which have not been lived through together and may possibly be in the future alone. ▶▶▶

SHARED HISTORIES LOOKING MORE TO THE FUTURE THAN TO PAST OR PRESENT?

■ The next question to ask is probably whether or not exchanges of persons lead to the conception of shared histories for the future rather than with reference to the past; the very title of the Project under which this seminar is held points in that direction. A Europe without dividing lines is the expected outcome of a perception of Europe's histories as shared histories. This Europe is therefore regarded not so much as already existing as potential. It might even be a way of seeing Europe which should be espoused so as to have a representation of it in the register of the future, prompting us to build it on that pattern and thus to view it ever more as needing to be built than as immediately accessible.

■ This conception of shared histories looking more to the future than to the past and at all events more to be made than already made is very plainly apparent among the authors of school textbooks who present the history of countries with a past of conflicts and animosities, even hatreds deemed inexpiable, and try to offer perspectives of these events acceptable to the former opponents. A Franco-German textbook for all secondary classes has already been produced. A similar enterprise for Germany and Poland is proceeding. There is question of like operations in the Balkans with four partners. These initiatives bear witness firstly to the work of elaboration needed to arrive at a shared history. Many situations should be re-examined to obviate sticking-points. For example, French historians generally speak of 'barbarian invasions' with reference to the populations that settled in the territories of the Roman Empire in its dying days. German historians, for their part, speak of 'Völkerwanderung', that is movements of peoples. What had to be found was finally the expression 'migration of peoples' to spare the Germans from being called barbarians and to leave the French with the impression of an arrival en masse that could present problems. To write these books, similar problems had to be solved on numerous occasions. Moreover, the books are oriented towards the future rather than the present. As schoolbooks, a little like medicine, they should be assimilated in order to have the desired effects and, being aimed at young people, should instil into them perceptions which they should retain for life.

■ It is of course tempting to regard these textbooks as the very pattern of what shared histories should be, but the difficulties of rigorously following the pattern cannot be overlooked. The pairs of histories to be handled on this pattern are too numerous for this to be feasible in a foreseeable space of time. What is more, once this task is completed a Europe-wide conspectus would remain to be taken, a hazardous undertaking in methodological terms and of virtually unpredictable duration with no certainty in any case that the textbooks produced under these conditions would have prospects of being used in place of the national ones.

The circulation of the Franco-German history books was far smaller than expected in France and Germany alike. Moreover, the same setbacks befell the histories of Europe which were used as another formula to induce sharing of the two countries' history. Consequently, it would be better to take inspiration from these bi-national or multi-national books to be better informed of the precautions required in working on the different histories to assess what they can share and how.

■ Analysis of exchanges in education, whatever their nature, is definitely instructive in that regard. The analysis reveals that exchanges of ideas, knowledge, experiences and persons are a constant of the history of education and probably one of its characteristics in relation to other fields. But depending on the periods, the type and the extent of these exchanges vary. Up to the end of the 19th century and until the close of the First World War, ideas and knowledge circulated more than the persons generating them, and encounters of persons were usually the outcome of chance or of personal initiatives. Between the world wars, more organised and numerous exchanges took shape, but only after the Second World War would exchanges of persons and ideas alike undergo massive expansion.

■ But throughout these three periods there was apparently a predominance of histories shared mainly implicitly in that the individuals who came into contact did not possess a clear resolve to exercise or realise a common influence. This is illustrated by the first comparativists who thought to improve their country's schools thanks to what they had identified as satisfactory in those of other countries. They only looked further afield in order to come back home.

■ Since the end of the Second World War and even more so since the end of the Cold War, the position has been reversed. With readily crossable borders and all manner of exchanges having become possible, nobody is really at home any more. The other is omnipresent, and histories seem to be shared as a matter of course. But which histories? There is no history delivered ready-made, and that is as true today as yesterday.

■ This would be tantamount to saying that, thanks to the intensity of exchanges, all the elements of shared histories exist but that they remain to be constructed as the historian endeavours to do with any event by interpreting it. The process is indispensable to avert dreadful misapprehensions not only as to what the historical approach can contribute, but also regarding the conception of shared histories which should be entertained. The shared histories discernible in the history of education may be more indicative of oppositions than of encounters, of deficiencies than of attainments. It is no doubt an illustration of ambivalence in the very concept of sharing which may denote separation in division and conflict at the same time as apportionment in harmony within a community. ■■■

ACCESS AND EQUALITY: THE ROOTS OF THE NORWEGIAN COMPREHENSIVE SCHOOL

Elisabeth Lønnå
Education Consultant
Norway

All Nordic countries, Denmark, Sweden, Finland, Iceland and Norway, have a single structure, comprehensive school system for children and youngsters up to 16 as the basis for further education. This school model is part of the Nordic welfare state. It can be characterised as very egalitarian compared with that in many other European countries, for instance Germany, the United Kingdom and France. There are variations within the Nordic countries, too, but in this paper I am going to talk about the Norwegian system. I will trace the background of the Norwegian comprehensive school, in order to show how and why it became an increasingly egalitarian system over time.

Geographic differences, class, ethnicity and gender are all important variables in education. In this overview, I will give particular attention to gender, which has had a tendency to be neglected or downplayed in much school history. ▶▶▶

EQUAL BEFORE GOD

The roots of the Norwegian comprehensive school can be traced all the way back to the 18th century, when Norway was in a union with Denmark. In 1736 the Lutheran, pietistic Danish King Christian of Denmark and Norway introduced compulsory confirmation in his realm. To prepare young people for this, three months of school was prescribed each year for five years in the rural districts for all children from the age of seven or eight. Since 95% of the population lived in the countryside, that meant almost everyone. No difference was to be made between farmers, cotters or other groups. Neither was a difference to be made between genders. Girls had the same need for God's mercy as boys, so they also needed to read the Bible. For practical reasons boys and girls were taught together, some in simple school-houses, but most of them in ambulatory schools, whereby teachers moved between farms, setting up school with the equipment they brought in a knapsack.¹

■ For the next 100 years, almost all children in the countryside attended a primary school and had a chance to learn to read. Norwegian school historians have rightly emphasised the long term effects of the egalitarian basis of this first school system, in which children from different social classes were taught together². It was equally important that children of both genders went to the same school, learning together in the same classrooms.

■ In town and city schools there was no equality, either of class or gender. Schools were different for the different classes or estates, and the point of education was to prepare each person for his or her estate. Children from the middle and upper classes went to private schools. There were separate private schools for boys and girls.³ Publicly run primary schools were open only to the poor. Many children did not go to school at all.

1 School masters were instructed not to let girls and boys sit next to one another, but they were taught in the same rooms. Einar Ness 1989: Det var en gang – norsk skole gjennom tidene. Universitetsforlaget, Oslo.

2 Rolf Grankvist 2000: Utsyn over norsk skole. Norsk utdanning gjennom 1000 år. Tapir, Trondheim, p. 39, 57

3 Primary schools in the towns often sorted under the poor-law authorities. This meant that schools were tied to poor-houses, and only compulsory for the poorest children. Ness, p. 53.

NATION BUILDING AND MODERNISATION

No substantial changes happened till the middle of the 19th century. In 1814, Norway had entered a new and less restricting union with Sweden. The country had adopted its own constitution, based on enlightenment principles and very democratic for its time. The aristocracy was abolished. From the start, the country strove for as much independence as possible within the union with Sweden. Building the new nation was a strong motivation for educating the people. The country was poor however, and really substantial changes would have to wait.

■ In the middle of the 19th century the need for better education became more pressing, and now it was facilitated by an expanding economy. Factories were built and industrial production began. There was a sharp increase in population, and towns and cities grew. This called for more up-to-date schools that could cope with the challenges of modernisation, and school reform became urgent. New, more secular school laws were passed in 1860, introducing subjects like writing, arithmetic and geography. Primary school was made compulsory for seven years. New school houses were built and the old ambulatory system ended. The difference between rural and urban districts was kept up, though. In the countryside, all classes and both genders still went to school together and were taught in the same classrooms. In towns and cities working class children went to municipal schools, middle and upper class children to private schools. Genders were separated both in public and private schools.

■ The laws for primary school were followed up by the creation of two new types of publicly supported secondary schools, built on a German model: Middle school [lower secondary school] and Gymnas [upper secondary school] (1869). Middle schools offered a solid but at the same time practical education, which could prepare pupils for a job in business or public service or lead on to further education at a gymnas. The gymnas ended with a final exam, *examen artium*, which was the entrance exam to the university. Both the middle schools and gymnas were all male schools. ▶▶▶

INCLUDING GIRLS IN SECONDARY EDUCATION

Since girls were not allowed into the middle schools, they could not take the middle school exams. Many private girl schools offered classes beyond primary school, but they did not have the right to hold examinations. The main aim of the girl schools was to prepare young women for being mothers and wives. Women were thought to be frail both physically and mentally, and it was generally held that studying for examinations and the strain of taking examinations would be harmful to them.

By the 1870s, modernisation and differentiation of the labour market had opened up new jobs to women. A middle school examination would obviously strengthen their position. This led to some quiet, feminine pressure on the male educational system. Young women started showing up at the schools, asking permission to take examinations. Some of them succeeded and were allowed to do so. In 1876 the Church Ministry confirmed the practice with an administrative decision that women would be allowed to sit for middle school examinations.

In 1880, another young woman decided to take the examination *artium*. This was the most prestigious school exam, and important because it was both the final exam of the gymnas and the entrance exam to the university. With the support of her father, she contacted a liberal member of the Storting, who started working on her case. There was not much resistance. Since this concerned a small elite of decidedly upper class women, it was not considered threatening. In just two years a bill was passed in the Storting with only one vote against it. As a logical follow-up, women were soon also granted the right to study and take any exam at the university (1884).

CO-EDUCATION

Although women now had the right to take the middle school exam, they were not given access to the schools. Instead, they had to go to a private school to prepare for the examination. For many middle class families, this was too expensive. Why were not girls allowed to go to a school supported by the state or the municipality, like their brothers did? During the 1880s, there was a fierce debate about co-education. Many thought co-education during the years of puberty and beyond was a serious threat to morals, and were particularly frightened that young women would be damaged by the experience. Others argued in favour of co-education. Girls in mixed classes would learn to be more straight forward, braver and fitter, while boys would be more polite and conscientious with their school work. By getting to know one another, misunderstandings between men and women would give way to understanding and respect.¹

In the end, economic realities paved the way for co-education. Norway was still a mainly rural country with a scattered population. If schools in small towns were to survive, they needed to enroll girls as well as boys, and they would have to be taught together, as they did not have the capacity for separate classes. In 1884 one small town asked the Storting for funds to start a middle school for both genders. After a fiery debate, the Storting granted the money. The new middle school soon became very popular. Schools all over the country followed the development closely, and even older, skeptical teachers said they felt very well working within such a system. Contemporaries saw this as a path breaking victory for gender equality and co-education.²

After a few years, the gymnas also started letting in girls. That made it much easier to take the *examen artium*, and the number of women at the university rose. In 1890 the public colleges for teacher education were opened to women, and became co-educational institutions. This was a substantial step forward for gender equality. Teaching was a very important job for middle class women. Now they did not have to pay for private schools, but could get a free education directly after primary school. ▶▶▶

¹ Anna Caspari Agerholt 1936/1973: Den norske kvinnebevegelsens historie. Gyldendal, Oslo, p. 61. Ola Stafseng 2001: "Ungdomsutdanning og fellesundervisning." In SKOLEN. Årbok for norsk utdanningshistorie, p. 33.

² Agerholt, p 58.

LIBERAL POLITICS, RADICAL AMBITIONS

From the 1880s on there was a strong political movement for more democracy in Norway. In 1884, parliamentarianism was introduced, and a liberal cabinet elected. The goal of the new cabinet was a democratic, well-functioning nation united around a common, Norwegian culture. The class based school system needed to be turned into a school where the social classes were integrated, and more young people would have a chance to take an education at a higher level. This would strengthen the state by reducing class antagonism and preventing the conflicts with the working class that middle class politicians now saw coming. Liberal Prime Minister Johan Sverdrup wanted to turn the Norwegian people into a “harmonious nation cast in one piece”. His vision was that every child starting in a public primary school would be able to follow an unbroken road from first class in primary school to university. The basis for such a system, Sverdrup thought, would be a seven year comprehensive school.¹ The goal was reached step by step over a period of about 40 years. The Liberal party together with a set of very active and well organised primary school teachers led the way.

An important step was taken in 1889, when a new bill made five years of primary school compulsory before starting middle school. In 1896, the liberal majority in the Storting removed Latin as a requirement for entering university. There was a good deal of opposition, because it broke with a common, European academic culture.² Gymnas with English instead of Latin did make higher education more accessible, however.

¹ Grankvist, p. 94 – 97, quotation on p. 94 [In Norwegian: “en helstøpt og harmonisk nasjon”].

² Quotation from a manuscript by Alfred Oftedal Telhaug, quoted from Francis Sejersted 2005: Sosialdemokratiets tidsalder. Norge og Sverige i det 20. århundret. Pax, Oslo, p. 68.

Private schools stood in the way of social integration, and reformers saw them as a serious problem. The majority in the Storting did not want to force them to close, however. Instead, the quality of the public, primary schools would have to be good enough for well-to-do families. In 1905, Norway broke out of the union with Sweden. Business conditions were good. There was optimism and pride in the new nation. A great effort was made to improve public schools – with more hours, better premises, better pay and better education for teachers, free school materials and more focus on teaching methods. These timely and useful improvements had their dark side, however. In order to get the schools up to the wished for standard, those who “suffered from mental, physical or moral defects” were put into special classes or sent away to special schools, boarding schools or corrective institutions. Thus, while working on a great project for social integration, school reformers excluded a new group of children.³

By 1920, most private schools had lost the competition and had to close. That year, the Storting passed a bill that no middle schools would get government support unless they built on the public, 7 year primary school. In a country without a strong and numerous upper class, this in effect meant the end of private schools.

Not everyone was able to profit by the school reforms. For most youngsters from working class homes or living in the countryside, the right to take an education was purely theoretical. They had to start working when they were 14, whether they wanted to or not. From about 1900, boys could go to vocational schools or vocational training, and both genders could go to a voluntary, one-year continuation school. These schools were important to the young people who attended them, but they did not open the way to further education, and with some exceptions led to low status, low-income jobs.

With an economic depression starting in 1922, then the world economic crisis in the 1930s, middle class families in the cities had trouble putting their children through secondary school. This hit girls hardest, as families often gave priority to educating boys. Typically, the percentage of girls in secondary schools sank notably during these years, only to rise again in the late 1930s, when people had more money to spend.⁴

³ Ness p. 134. Sejersted, p. 7. Asbjørn Birkemo, 2001: “Opplæring av utviklingshemmede i statlig regi” in SKOLEN. Årbok for norsk utdanningshistorie. As late as 1951 a new Special School Act was passed, now including pupils with learning disabilities, language problems and emotional and behavioral problems. Not till the 1975 was this policy repealed. An extensive integration project was started. Today practically all children and young people are taught in their local, primary and lower secondary schools.

⁴ Knut Kjelstadli 1990: Den delte byen. Fra 1900-1948. Vol. 4 in Oslo bys historie. Cappelen, Oslo p. 332.

A NEW ALLIANCE - TEACHERS AND THE LABOUR PARTY

During the economically difficult years after 1922, school authorities were mostly concerned with saving money. Thus, when times got better from 1935 on, there was a great need for modernising. For the first time, a national curriculum was developed. It was published in 1939, and was meant to give teachers a new set of pedagogic tools. They were based on modern, psychological research and on progressive education in the tradition of John Dewey's learning-by-doing and Georg Kerchensteiner's Arbeitsschule. The national curriculum was a timely and very welcome change, and meant a great deal to teachers at the time.¹

This school reform too had its weak sides, however. One of them concerned gender. The 1936 school act had turned home economics into a compulsory subject for girls in city schools. In order to make room on the timetable, girls had fewer lessons in general subjects. They were better prepared for being housewives, but at the cost of knowledge that was vital if they wanted to go on to secondary school.² In addition, the contents of practical subjects in all schools were differentiated by gender, leaving out individual choice. While girls were doing needlework, boys were doing carpentry. In physical education, boys were competing with one another in team sports and track and field, while girls were dancing and singing, throwing balls to one another and doing rhythmic gymnastics. The 1939 national curriculum even specified that girls could not take part in ski jumping or the pentathlon.³ Regulations like this were motivated by the traditional gender roles, and in turn served to reinforce them.

1 Alfred Oftedal Telhaug and Odd Asbjørn Mediås 2003: Grunnskolen som nasjonsbygger. Abstrakt, Oslo 2003 pp. 111, quotation on p. 114. There was one curriculum for the countryside and one for the cities and towns, but with only minor differences.

2 Birgit Brock-Utne and Runa Haukaa 1980: Kunnskap uten makt. Kvinner som lærere og elever. Universitetsforlaget, Oslo, p. 32.

3 Trude Eriksen 2011: "Jenteklasser og gutteklasser – et tilbakevendende fenomen i skolen?" In Årbok for norsk utdanningshistorie 2011, p. 36

TOWARDS THE NINE YEAR COMPREHENSIVE SCHOOL

In April 1940, Norway was invaded and occupied by Germany. This put a stop to further work on school reforms. After the Second World War, the Labour Party took governmental power. But there was a broad, political agreement that the spirit of solidarity that had been built up during the war, should go on. Many of the goals were the same as earlier: a common national culture and a democratic and integrated society with a great measure of equality. To this was added the vision of the welfare state: an efficient, growing economy and a will to share was to make improved welfare possible for everyone. Again, school was vital to achieving the political goals. In the period between 1945 and 1976 the number of children and young people in schools and higher education more than doubled – from 400.000 to 820.000. The most important cause of this was that compulsory school was extended from seven to nine years.⁴

Planning for a nine year comprehensive school started in the middle of the 1950s. The new and extended school would include all types of education for the age group 7-16: primary schools, lower secondary schools, vocational schools and continuation schools. In 1960, authorities began large scale experiments with the nine year school. Ten years later, a new school act made the nine year comprehensive school compulsory for all children and youngsters.

During these years, parents' right to choose a school for their children was very important in most Western countries. The attitude to private schools was mostly positive. In Norway, the number of private primary schools sank from 40 to 25 between 1945 and 1970. By then, only 0.5% of the pupils went to private schools.⁵ In this way Norway diverged from the European mainstream. The country was not alone, however. The other Nordic countries all built up the same kind of school systems. In Sweden, the comprehensive school was not introduced till after the Second World War, but then the Social Democratic party sped up the process. A bill introducing the plans for a nine year comprehensive school was passed in the Swedish National Assembly in 1950. When Norway started trying out the nine-year school, the Swedish school system was used as a model. The motivation was the same in the two countries: the comprehensive school was to be an important instrument for social integration.⁶ ▶▶▶

4 Edvard Bull 1979: Norge i den rike verden. In Cappelen's Norges historie, Oslo, p. 310.

5 Alfred Oftedal Telhaug 2008: Norsk skole i kulturkonservativt perspektiv, p. 285

6 Sejersted 515

GENDER EQUALITY

Although otherwise radical, The Norwegian Labour Party, which governed Norway from 1945 to 1965, believed deeply in traditional family values and gender roles. For many years, nothing was done to change the lack of gender equality in primary school. In urban schools, the genders were still taught in separate classrooms. And while girls were doing home economics, boys still had far more lessons in general subjects, for instance up to 200 more Norwegian lessons and 120 more mathematics lessons during the final years of primary school. In the mathematics books, some of the problems were marked with a star, which meant girls did not have to solve them. In spite of this, girls took the same exams as boys when competing to get into lower secondary school. Not surprisingly, some of them thought this was unfair.¹

■ **B**y the end of the 1950s, competition for school places had turned quite tough. Girls' parents started protesting to school authorities. This turned into a fundamental debate about gender equality in school. Women Labour Party politicians together with liberal feminists argued that equality in upbringing and education was necessary because it would lay a basis for individual, personal choices. The Women Teachers' Union, on the other hand, defended both separate girls' classes and girls' subjects. They held that the genders had different interests and talents. Letting girls develop their special qualities would lead to harmony and balance both in the girls and in society at large.²

■ **B**y now, co-education, which had once seemed scary and threatening to many, turned out to enjoy broad, public support. So did equal opportunities through common subjects and an equal amount of teaching. When the nine year youth school was introduced and extended in the period between 1959 and 1969, boys and girls got the same curriculum. This included home economics for everybody, regardless of sex.

■ **T**he debate about co-education is not ended for good, though. From the 1970s on, groups of feminists and others have worried that girls get less attention in mixed classes, and that they have to act as go-betweens for noisy and troublesome boys. Current school laws prescribe that classes are generally not to be organised according to gender, talent or ethnicity.³

1 Lønnå 2006 p. 189, Brock-Utne and Haukaa pp. 32 and 27.

2 Lønnå 2006 pp. 189-191.

3 Stafseng, pp. 42 Eriksen p. 25

SUMMARY AND CONCLUSION

Comparing Norwegian schools with other school systems, historians have pointed out that while Norway had a seven year compulsory school in 1945; England at the time had ten years, France and Germany eight years. Only in being a comprehensive school did a Norwegian school differ from other countries.⁴ The comprehensive school, however, was certainly an important achievement. It was the result of 100 years of dreams and planning. The forces behind it were liberalism with enlightenment roots, a striving for an integrated society without great class differences and the ambitions of an aspiring nation. After the Second World War the social democratic regime built on the inheritance from the liberal school reformers, expanding the comprehensive school and developing more education for everybody. While removing class differences was a very important goal, this was not the case with gender inequality. The authorities had no long-term plans to give women access to an education beyond primary school. Women from the middle class themselves took the initiative to open up the secondary schools, the university and the teachers' colleges. They then secured the support of the law-makers, who took their decisions partly in support of the principle of individual rights, partly for utilitarian considerations. Before the turn of the 20th century, women had won the right to almost all forms of education. Traditional gender roles were still deeply rooted, however. Achieving an education after primary school was much more difficult for a woman than for a man. Gender roles and gender stereotypes also stood in the way of giving girls the same quality of teaching that boys got. The last formal gender inequality was done away with when the nine year youth school was established in 1969.⁵

■ **T**oday, almost all children and youngsters, regardless of sex, academic abilities and family background, go to the same type of comprehensive and single-structure basic school for ten years, starting the year they turn six. There is no selecting, tracking or streaming during basic education. Neither is there any repetition of grades, and no pupils are transferred to other schools because of low academic achievement or other difficulties.⁶ Differentiation is to go on in the classroom. Children and youngsters with a need for special education are taught in their local schools and when possible in the common classroom. ▶▶▶

4 Ness, p. 175.

5 Another year was added in 1999, when compulsory school started at six instead of seven years.

6 Pisa in Focus 2011/6 (©OECD). According to this article, only Norway, Korea and Japan have no repetition of courses and no transfer to other schools. Differentiation is to go on in the classroom. Children and youngsters with a need for special education are taught in their local schools and when possible in the classroom.

Private schools on this level are not allowed unless they have an alternative confessional or pedagogical basis, and even confessional schools have to follow national teaching plans and general goals. That also means they have to follow up government aims to foster equality between the genders.

After ten years in basic school, practically all pupils enter into a public, free-of-charge upper secondary school for three or four years. Here, they branch out into 12 different programs, either vocational or general. All courses, including the vocational, can lead to higher education at a university or college. At secondary school level there are some private schools, most of them accredited and largely financed by the authorities. The number has risen during the last decade, but they still only cater to 5% of the secondary school pupils. Upper secondary school is now considered part of the comprehensive school system.¹

As should be the case in a democratic country, there is a running, public debate about education. Critics often take their point of departure in the mediocre Norwegian results in international tests like PISA. Academic achievements are average to low, order in the classroom and the willingness to do one's best are low.² There are large drop-out rates in the vocational programs of the upper secondary school, and working class boys are particularly vulnerable. Recruiting gifted young people to teaching colleges is difficult. Teachers are known to be badly paid and they have a low status.

¹ Number of pupils in private schools on primary and secondary school levels: (2.5% on primary level, 5% on secondary) from Deborah Nusche, Lorna Earl, William Maxwell and Claire Shrewbridge 2011: OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Norway, p. 15.

² Telhaug 2008, p. 102

How to set this right? The Red and Green government is working for more differentiation in the classrooms, better vocational programs and better teacher education. In the conservative and liberal parties there is a drive to open up for more private schools, and there is a running discussion about streaming in primary schools. Norway has a high degree of salary compression on the labour market, with relatively little differentiation of salary levels. A "strong concern for equity" is an important value in the society.³ This may change, however. Norway today is a rich, postindustrial country, adjusted to a global market economy. The kind of strict work ethics and thrift that used to be generally acknowledged may be on their way out. Class differences are growing and seem to be more easily accepted. That means the welfare state is put under pressure. Serious changes to the welfare state could have a crucial impact on our educational policy.

So far, however, there have been no really dramatic changes.⁴ Since the 1980s, society has gone through a period of economic liberalism, some deregulation and privatisation of the public sector. At the same time, however, the social network of the welfare state has been kept up and even strengthened. Most people seem to agree that the existing school system serves the country well, in spite of its imperfections. No responsible politician and no political party has seriously suggested breaking up the single structure, comprehensive school. Separate schools or even permanent separate classes or schools for boys and girls would probably be even more unthinkable. Still, changes are bound to come. My premonition is that they will go in the direction of more flexibility, more individual choice and more opportunities for gifted pupils, but that this will be done within the main frame of the comprehensive school. ■■■

³ Nusche et. al. p. 14.

⁴ Telhaug 2008: p. 44. Telhaug is discussing a question raised by Danish school historian Susanne Wiborg.

RUSSIAN FEDERATION TEXTBOOKS: THE ACTUALISATION OF HISTORICAL EXPERIENCE 1990s TO 2000s

Olga Pavlenko

Russian State University for Humanities
Russian Federation

On March 3rd, 2011 President, Dmitri Medvedev signed a law, declaring 2012 as the *Year of History* in the Russian Federation "to attract society's attention to Russian history and to Russia's role in the global historical context". This year, plans are underway for the nation-wide celebration of historical anniversaries, such as the bicentennial anniversary of the Patriotic War of 1812, 150-year anniversary of the birthday of Pyotr Stolypin, who undertook successful reforms of the Russian Empire; the 400 -year anniversary of the end of the so-called Interlunation and accession of the Romanov dynasty to the throne. However, the 150-year celebration of the emergence of Russian statehood is likely to be the most impressive. In addition, it is the 20-years anniversary of the new Russia. Such great attention to the historical past is preconditioned by a number of factors.

■ First of all, 20 years after the collapse of the USSR a model of the collective identity has yet to be formed. Over the course of this period, the national matrix consisting of different symbols and codes has changed its meaning at least five times. However, the process has not reached deadlock. To the contrary; it calls to mind a melting pot, where the symbols of the past, from different historical eras, from Imperial to Soviet, and modern geopolitical, social, religious, multiethnic and national constructs are mixed. What will be the result of this remolding? Which form will the new 'Russian idea' acquire? It is still hard to imagine. This dramatic process has been accompanied by focused discussions, fragmentation of intellectual trends and quite dramatic transformations of official discourse. Today, many members of society, from the president to prominent scientists, to well-known writers of political essays, to public figures, have to admit that a new national consensus regarding the understanding of their historical past and a new model of collective identity has not yet taken shape.

■ Secondly, the historical consciousness, the society's collective memory of its triumphs and its defeats, its traumas and its successes, has historically been founded on the basis of a worldview system. Eternal 'Russian questions' loom up through its prism: What is Russia like? What is its real and 'perceived space'? What are the foundations of its civil society? By what means should its interaction between society and the power be realised? How is it possible to create a 'democratic formula' from the national consensus and to preserve vast territories and create control over resources? What role should Russia play in the world? What countries are its strategic partners? What are Russia's national interests? The list of questions is endless. It is hard to ascertain the meaning of the social-political constructs that simultaneously reflect historical experience and form a public vision of the future. ▶▶▶

Reinhart Koselleck, the most prominent representative of the German school of the history of concepts (Begriffsgeschichte), made an important generalisation regarding evolution. For example, whereas the notion of 'democracy' has not lost its meaning, the neologisms of modernity, such as 'fascism', 'Stalinism', 'Caesarism' (imperial state), 'communism', 'socialism' and many other notions ending with 'isms', turned over the course of time into specific ideological abstractions. They simultaneously integrated the 'sphere of experience » and formed the 'horizon of expectations'. Gradually, they grew from abstract notions into the stimuli of the corresponding events and processes in the social practice and historical memory, presenting them as logical inevitability, natural way of life¹. It is no overestimation to say that historical education helps form the system of basic constructs, the societal 'code' for the future. However, in school history often turns into an endless narrative of wars and conflicts. Attention is paid to the description of wars and redrawing of borders rather than to social - cultural achievements. How should we define the optimal correlation between bellicose heroism that is the basis of all national history; and the potential of peace building and humanism? Russian Federation historians and society in general will have to continue to seek answers to these questions.

Thirdly, Russia has experienced many problems with regard to educational strategies, academic interpretations, and declassification of archival sources. The year 2012 will likely see qualitative changes in the field of historical education. The teaching of history in secondary school spans six years, from the 5th to the 11th grade. A student has to learn the material from 7-8 textbooks, covering different historical eras. Each year the Ministry of Education and Science publishes the list of recommended history books that contains between 70-90 texts. There are only for secondary school. However, it is the fragmented views of the authors of these books, rather than the number of books. This fragmentation of views is primarily tied to the historical continuity between the imperial, soviet and post-soviet eras that in Russia was destroyed by revolutions, civil unrest, repressions and wars. Now, more than 80 % of pupils do not know the names and patronymics of their great grandparents, around 30% are unaware of their great-grandparents surnames, and around 40% do not know, when the city or town, in which they live was founded. Restoring the connection between family stories and national and world history is crucial for the Russian Federation society. It will then be easier to correlate the events of national and world history immediately with the memories of families and communities, to perceive common humanist values.

¹ An attempt of analysis of R. Koselleck's ideas in Russia's political discourse can be found in a work by N.E. Kopusov: Н.Е. Копосов. Основные исторические понятия и термины базового уровня: к семантике социальных категорий // Журнал социологии и социальной антропологии. 1998. Т. 1. № 4. (N.E. Kopusov. The Main Historical Definitions and Terms of the Basic Level: on the Semantics of the Social Categories// Journal of Social Sciences and Social Anthropology. 1998, Vol. 1. № 4. (pdf, accessed May 3, 2011)

In 2011, Rector of the Russian State University for the Humanities (RSUH) and Academician of the Russian Academy of Sciences Efim Pivovarov launched an initiative to create the internet-portal "Native History," which would reflect different dimensions of Russia's historical knowledge. Within the framework of this multimedia project, a significant number of views, including not only the controversial aspects of Russian history, but also a wide spectrum of Russia's historical perceptions, ranging from family stories to local history, from the regional to the global level are being widely discussed. The internet-portal has been assuming authority, new sites are being launched, and their content includes more and more informational dimensions. But the new trend in the historical representations holds great promise. It is aimed not only at students and pupils, but is available for all users. Then it will be easier to correlate the events of the national and world history immediately with the memories of the families and communities, to perceive common humanist values.

The above mentioned factors demonstrate the difficulty of the situation concerning current historical education. The aim of this report is to identify the main trends in the modern historical narrative, on the basis of analysis of a selection of history textbooks for secondary schools and universities that have been published within the last 20 years in Russia. In preparing the report, besides the results of my own research, I used the final statement of the expert group, consisting of the professional historians of the RSUH, on the actualisation of national historical experience in school history textbooks². The aim of the report is to:

- systematise the explanatory concepts of the authors of the textbooks;
- identify historical SOUS-THÈMES that contain the largest number of disputable interpretations;
- identify the trends of development of history education in the Russian Federation by summing up the initiatives of the last years.



² Анализ современных подходов к актуализации общенационального исторического опыта в условиях современной России в школьных учебниках по истории. Экспертное заключение от 02.12.2011. Авторы: А.Б. Безбородов, Н.В. Елисеева, И.В. Курукин, В.Б. Лушпай, Е.Ю. Наумов, Ф.Г. Тараторкин. С.1-21 (на правах рукописи) (Analysis of the Modern Approaches to the Actualization of the National Historical Knowledge in Modern Russia in School Textbooks of History. Expert statement dated by 02.12.2011. Authors: A.V.Bezborodov, N.V.Eliseeva, I.V.Kurukin, V.B.Lushpai, E.Y.Naumov, F.G.Taratorkin. P. 2- 21 (on the right of manuscript).

CLASSIFICATION OF EXPLANATORY CONCEPTS IN THE HISTORICAL NARRATIVE

During Soviet times, the main definitions of historical discourse strictly corresponded to a formational Marxist approach. It was not until the end of the 1980s, that Russia saw the dramatic shift in methodological paradigms. By the mid-1990s, it was the 'civilisation' approach that was established in the new textbooks of history¹. Methods of comparative analysis were widely used instead of linear description, where reason-cause ties prevail. Local civilisations, as specific socio-cultural communities at the national and supranational levels, were represented in their synchronised historical dimension². The 'civilisation' approach gave tremendous opportunities for comparative analogies to Russian historians, emphasising debates about Russia in global and local historical contexts. It proved to be convenient for advocates of different, often contradictory beliefs. They all used terms that contained the word 'civilisation', but attributed different, often contradictory meanings to basic social-political notions. Such a mix of notions led to the formation of different perceptions of eras and concepts of national history. Three main models of historical narrative are identifiable in the Russian Federation textbooks. Though not existing in their 'pure' sense, as their boundaries are blurred, each of them has enough assumptions and intersections. The differences lie in the interpretation of the parameters of 'Russian statehood', such basic notions as 'modernisation', 'civil society', and 'democracy'. Besides, the main difference lies in the evaluation and descriptive characteristics of the main eras: Imperial, Soviet, and Post-soviet.

1 A successful attempt of the paradigm's description can be found in the report « Репрезентации истории и переработка прошлого в постсоветской России » (Representation of history and remaking of history in the post-soviet Russia), made at the University of Geneva, 12-14 of May, 2011 by Vera Kaplan, the research scientist of the Cummings Center for Russian and Eastern European Studies at the Tel Aviv University.

2 The most popular among the Russian Federation school was the textbook: Хачатурян В.М. История мировых цивилизаций. М.: Дрофа, 1996. (M.V.Khachatryan. The History of the World Civilizations. Moscow: Drofa, 1996).

MODEL 1. THE RUSSIAN FEDERATION HISTORY IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRANSITION

■ This model first appeared in history textbooks of the first half of the 1990s. It was created in the context of the theory of 'democratic transition' that was, by and large, transmitted to the Russian intellectual space just after the collapse of the Soviet Union and subsequent widespread rejection of Marxist ideology. The approach, was interpreted by the supporters of the idea of democratic transit as the inevitable natural spread of Western cultural values, primarily the values of liberal democracy and a market economy. The West was perceived as the referential pattern of world development, and efficiency of each local modernisation was evaluated in accordance with the scale of assimilation of Western experience. In the textbooks written by Alexander Kreder, for example, it is possible to see admiration for the dynamism and creativity of European civilisation³.

■ Many theories and ideas of Anglo-American, German or French schools, that appeared in Russia belatedly, were often regarded as the latest scientific achievements. It was at that point, when many Western textbooks, written for teachers and professors of schools and universities, were translated into Russian.⁴ They were reinterpreted adequately or, in contrast, interpreted only moderately closely to the text (depending on the author's knowledge of English) and new concepts, new models of world interactions were based upon their knowledge. But as Academician A. Chubarian puts it, it was at that time, when freedom of creativity played a crucial role, when new approaches were emerging out of many foreign concepts, when many Russian scientific schools and directions were appearing, and when the development of new methods and interdisciplinary methodologies was enhancing the Russian science.⁵ ▶▶▶

3 Кредер А. Новейшая история. XX век. Книги 1-2. М: Центр гуманитарного образования, 1995 (A.Kreder. Modern History. 20th century. Books 1-2. Moscow, Center of Humanitarian Education.1995)

4 Гренвил Дж. История XX века. Люди. События. Факты. М.: Аквариум. 1999. 896 с. Эриксен, Туре Линне Всемирная история : С 1850 года до наших дней : [Учеб.] : Для ст. кл. шк. и гимназий : Проб. вып. / Т.Л. Эриксен ; Пер. с норвеж. Ф. Золотаревской. СПб. : Гюльдендаль в сотрудничестве с фондом "Всемир. филос. б-ка XX век и XXI", 1994. 551 с. : ил., карты.

5 Чубарьян А.О. Основные этапы внешней политики России // Современные международные отношения и мировая политика. Учебник. Отв. ред. А.В. Торкунов. М., 2004. С. 29-31 (Chubaryan A.. The basic stages of Russia's Foreign Policy// Modern International Relations and World Politics. Course book. Ed. by A.V. Torkunov, Moscow, 2004. P.29-31).

Through the 1990s and early 2000s, Professor Alexander Ahiezer developed the socio-cultural methodology of analysis of the Russian Federation history and society. He introduced the category of 'dual opposition' that had to reflect the historical duality of Russia. In his opinion, the dynamism of the country's development could be explained by the constant interaction of two paradigms – 'constitutional – democratic' and 'Slavophil – majestic'. This creates a specific situation of imminent socio-cultural division of Russian society. Only through analysis of the dynamics of these opposing paradigms, of their mutual destruction and interpenetration, is it possible, as A. Ahiezer argues, to understand the cycle of dominance of one or the other paradigm.¹

Alexander Ahiezer's theories influenced the conceptual positions of a number of textbooks, which emphasised the dualism of Russia's historical developmental pattern, constantly facing a choice between civilisation alternatives.² The most striking element was that the Soviet period was described as a breakdown of civilisation in Russian history. Or so, I. N. Ionov wrote in the textbook *Russian Civilisation: "Bolsheviks, as a matter of fact, undermined the spiritual tenets of modernisation and were promoted the establishment of traditional ideals of 'equality' and 'justice', contradicting the idea of lawfulness."³ The idea of the Russian Empire opposed the notion of a totalitarian USSR. It was the modernisation, carried out by P. Stolypin that led to "magnification of Russia, with civil rights gaining ground on the basis of responsible economic and political behavior of its citizens", that Ionov described with nostalgia. However, it was the effect of industrialisation in Soviet times that was substantially diminished.⁴*

A dramatic change in historical attitudes occurred in contrast to the time of total criticism of the imperial era that had been reproduced in all Soviet textbooks. But this criticism, like the previous one, was characterised by the approach of exaggerating good and evil arguments. The totalitarian USSR regime dramatically contrasted with the image of lawful autocracy, where the "restrictions on the monarchical rule were defined by law".⁵

1 See his main works: Динамика российского общества: вклад в науку. Ахиезер А.С. Труды. М., 2006. 408 с. (The Dynamics of the Russian Society: Contribution to the science. Ahiezer A.S. M., 2006) 408 p.; Янов А. Ахиезер А., Давыдов А. Как историки объясняют историю? И можно ли объяснить историю историей? (Yanov A., Ahiezer A., Davidov A., How Historians Explain History? And Is Historical Explanation of History Possible?)

2 Ионов И.Н. Российская цивилизация IX- начала XX века. 3-е издание. М.: Просвещение, 2000; Сороко-Цюпа О.С., Смирнов В.П., Посконин В.С., Строганов А.И. Мир в двадцатом веке. М.: Просвещение, 1997 (I. N.Ionov. Russian civilization of the IX - early XX century. 3rd edition. Moscow: Prosveshenie, 2000; O.S.Soroko-Tsyupa, V.P. Smirnov, V.S.Poskonin, A.I.Stroganov. The World in the 20th Century. Moscow, Prosveshenie, 1997).

3 Ионов И.Н. Указ. Соч. С.281 (I.N. Ionov. Ibidem, P. 281)

4 Островский В.П., Уткин А.И. История России. XX век. 11 класс. М.: Дрофа, 2002. С. 86-97. Реформы П. Столыпина названы «русским чудом». (V.P.Ostrovski, A.I.Utkin. History of Russia. 20TH Century. For the 11th Grade of School. Moscow, Drofa, 2002. P.86-97.) The reforms, carried out by Pyotr Stolypin are called the "Russian miracle".

5 Алексашкина Л.Н., Данилов А.А., Косулина Л.Г. Россия и мир в XX веке. Учебник для 11 кл. М.: Просвещение, 2003. С. 36 (L.N. Aleksashkina, A.A. Danilov, L.G.Kosulina. Russia and the World in the 20th century. Textbook for 11th grade. Moscow, Prosveshenie, 2003. P.36.)

MODEL 2. RUSSIAN HISTORY AS A REFLECTION OF THE EVOLUTION OF STATE AUTHORITY AND RUSSIAN POLITICS

If the authors of the textbooks of the 1990s were seeking to distance themselves from the Soviet era, a different trend became apparent in the 2000s, with the retreat from theories of 'democratic transit' and 'totalitarianism'. Gradually, the controversial, emotional, stylistic nuances of the historical narrative faded into the background. Overcoming the negative attitudes of the 'civilisation breakdown' in people's minds became possible through the creation of the state –centric model of Russian history. Textbook authors were seeking evidence of the 'recovery' of the 'fabric' of constant historical development in the tradition of Russian statehood, rather than in society. The idea of the state as Russia's basic value is rooted in the Imperial era. As a matter of fact, it was dominant in Soviet times, but was mixed with other Marxist concepts.

After explicit loyalty to the West, the Russian Federation society was flooded with new ideas, views and interpretations of the 'Russian national idea'. Marina Lebedeva, one of the leading Russian experts in the research of world political processes, also notices this trend. Explaining the reasons for the increased attention of Russian intellectuals to the state-centered world models, she points at the motives that could drive this attention. First of all, historically, Russia has tended to lean towards a strong centralised state. Secondly, it was the psychological reaction of the post-soviet society, after the weakness of weak state power in the 1990s and the loss of its global superpower geopolitical status. Respectively, the concepts and attitudes of Russian authors reflected intellectual strife in perceiving the ways of strengthening statehood in making domestic as well as foreign policies.⁶

But quite often in this situation the facts have become hostage to the ideological doctrine. National practice is far from being perfect, it requires incessant critical reflections on the part of society to adapt challenges of time and modern social demands. But the state–centered historical representation distorts the balance between the history of state authority and consociation processes. ▶▶▶

6 Лебедева М.М. Мировая политика и проблемы преподавания мировой политики в российских вузах // Десять лет внешней политики России. М. 2002. С. 765 (Lebedeva M.M. World Politics and the Problems of Teaching World Politics in Russian Universities// A Decade of Russian Foreign Policy. Moscow, 2002. P. 765)

According to this interpretation, the society, as the main actor in history, is only the background for the transformation of power. The most sensitive SOUS-THÈMES in this model could include: 1) the nationalities issue in the Russian Empire/the USSR/ Russian Federation; 2) Stalinism; 3) continuity of Russian statehood; 4) the cost of victory in the Great Patriotic War; 5) the reasons for the collapse of the USSR; 6) destabilisation of state authority in the 1990s; 7) civil society and the issue of national consensus in the post-soviet period. The report's framework does not allow detailed discussion of each of these subjects. Here is presented a brief review.¹

Recently the textbooks, written on the basis of the state-centered approach, have caused public discussion. The 3rd edition of the textbook by professors of the Moscow State University A. Vdovin and A. Barsenkov, sparked heated discussions.² The authors pay special attention to the Jewish question. The text discusses Jewish members of Politburo, Jews in the Gulag, how many of Jews worked in the repressive state organs, and how many were subject to repression. This idea, adapting to identify different quantitative features among the Jewish population, runs through the entire text. Not a single Russian historical book contains such a detailed examination with deliberate subtext. Given this, the authors' conclusion that there was no state anti-Semitism in the USSR appears paradoxical. This odious book also states that the "Great Terror was launched by the NKVD" (The People's Commissariat of Internal Affairs in the USSR); there is no mention of Stalin's personal responsibility. The attempts to find justification for Stalin's repressions can be found in other textbooks, whose authors claim that purges were justified by the "logic of building socialism." "By conducting purges, Stalin strengthened, rather than weakened the Red Army," and "the former supporters of Trotsky were his political enemies, and he dealt with them in accordance with the laws of the struggle of that time."³ As we see here, the state-centered model includes not only the danger of misrepresentation of the historical narrative with a prejudice towards official discourse, but it leads to biases, humiliating historical memory and national feelings. The Commission for Interethnic Relations and Freedom of Conscience of the Public Chamber initiated a professional analysis of the text of the book by A. Vdovin and A. Barsenkov which revealed a lot of inaccuracies and clear distortions. The textbook was withdrawn from sale and excluded from the list of official textbooks.

1 См., к примеру, не бесспорные рецензии и обзоры историка Никиты Соколова: Культурно-личностные впечатления: Для создания «правильной» памяти о сталинизме наука без надобности. Стенгазета. URL: <http://www.stengazeta.net/article.html?article=5629> (дата обращения: 05.03.2012); Оправдание насилия в российских учебниках истории. Уроки истории: XX век. URL: <http://urokiistorii.ru/current/view/2010/08/nikita-sokolov-nasilie-i-mifologiya-rossiiskoi-modernizatsii> Родословная русской свободы: Цена конституции. Стенгазета URL: (дата обращения: 05.03.2012); <http://www.stengazeta.net/article.html?article=5375> (дата обращения: 05.03.2012); Карацуба И.В., Курукин И.В., Соколов Н.П. Выбирая свою историю. "Развилки" на пути России: от рюриковичей до олигархов. М.: КоЛибри, 2006. 638 с. и др.

2 Вдовин А., Барсенков А. История России. 1917-2009. М.: Аспект-пресс, 2010. (A. Vdovin, A. Barsenkov. History of Russia. 1917-2009. M. (Aspect-press), 2010.

3 Новейшая история Отечества: XX век. В 2-х тт. Под ред. Киселев А.Ф., Щагин Э.М. Изд. 2-е испр. М.: Владос, 2002. Т. 2. С. 84, 117 (The Modern History of Russia. XX century. In 2 Volumes. Ed. by A.F. Kiselev, E.M. Shchagin. 2nd edition. Moscow, Vlados, Vol.2, P.84; P.117).

No less dangerous is a trend of unilateral interpretation of the multi-ethnicity of the Russian state. Not infrequently, the history of the Russian Federation is practically focused on the description of events in its three federal districts, the Central, North-Western and Southern. But Russia occupies a vast territory, inhabited by hundreds of ethnic groups. As citizens of the Russian Federation, their representatives preserve their local identities. What is the best way to reach a national consensus in the reconstruction of processes of colonisation and annexation of new lands, natural and forced assimilation and ethnic repression? What is the solution to avoid provocation of public sentiments regarding historical trauma while paying tribute to the collective memory of different societies? It seems almost impossible to achieve. However, it is necessary to continue the search and efforts to overcome the rejection of history. But the intentional suppression of the traumatic episodes of the past would not promote mutual understanding.

Prominent specialists in ethno-politics justly pay attention to the differences of opinions between federal and regional authors regarding the portrayal of the Caucasian war and in the interpretation of the deportation of several peoples of the Northern Caucasus from 1943-1944, that became a real tragedy in their history.⁴ The textbooks of L.N. Jarova and I.A. Mishina state that the Stalinist deportation, though "it was a violation of the basic human rights, it was explained as punishment for their cooperation with the Nazis"⁵ Another book states that around 20 thousand highlanders fought together with the Nazis against the Red Army.⁶ While recalling the facts of collaboration, the authors do not evaluate the tragic consequences of the ethnic deportations, in essence justifying them. Such a dual perception also arises when discussing the topic of joining the territories of the Caucasus to Russia, and the Caucasian war of the 19th century. It is regrettable indeed that in discussing such sensitive SOUS-THÈMES, textbooks of the federal level fail to include the points of view of Caucasian historians who have created their own historical narratives in their own regional textbooks.⁷ ▶▶▶

4 Шнирельман В.А. Ценность прошлого: этноцентристские исторические мифы, идентичность и этнополитика // Малашенко А., Олкост М.Б. (ред.). Реальность этнических мифов. М.: Гендальф, 2000. С. 13; Гагагова Л.С. Северный Кавказ: метаморфозы исторического сознания // Аймермахер К., Бордюгов Г. (отв. ред.) Национальные истории в советском и постсоветском государствах. М.: АИРО – XX, 1999; Гагагова Л.С. Империя: идентификация проблемы // Вестник Института цивилизации. Владикавказ. 1998. Вып. 1. С. 176; Цуциев А.А. Русские и кавказцы: очерк незеркальной неприязни // Там же. С. 252-254 (V.A. Shnirelman. The Value of the Past: Historical Myths of Ethnocentricity, Identity and Ethnopolitics // A. Malashenko, M.B. Olkost (ed.). Reality of the Ethnical Myths. Moscow: Gendalf, 2000. P. 13.; L.S. Gatagova. The Northern Caucasus: Metamorphoses of the Historical Knowledge // K. Imermaher, G. Bordugov (ed.) National History in the Soviet and Post – Soviet states. Moscow, IRO – XX, 1999; L.S. Gatagova. Empire: the Identification of the problem // Vestnik Instituta Tsivilizatsii. Vladikavkaz. 1998. Issue 1, P.176; Tzutziev. Russians and Caucasians: An Essay of Non-mirror Misunderstanding // Ibidem, P.252 -254.

5 Жарова Л.Н., Мишина И.А. История Отечества. XX век. Учебник для 9 класса. М.: Центр гуманитарного образования, 2002. С. 338 (L.N. Jarova, I.A. Mishina. Russian History. Textbook for the 9th Grade of School. Moscow: the Center for the Humanitarian Education, 2002, P.338).

6 Загладин Н.В., Минаков С.Т., Козленко С.И., Петров Ю.А. История Отечества. XX век. Учебник для 9 класса. М.: Русское Слово, 2002. С. 233 (N.V. Zagladin, S.T. Minakov, S.I. Kozlenko, Y.A. Petrov. Russian History. Textbook for the 9th Grade of School. Moscow, Russkoe Slovo, 2002).

7 For example: Кодзоев Н.Д. История ингушского народа. Учебное пособие для 7-9 классов общеобразовательной школы. Магас: Сердало, 2002; Анфимов Н.В., Джимов Б.М., Емтыль Р.Х. История Адыгеи. Майкоп: Адыгейское книжное издательство, 1993; Блиев М.М., Бзаров Р.С. История Осетии с древнейших времен до конца XIX в. Учебник для старших классов средних школ. Владикавказ: Ир, 2000 (N.D. Kodzoev. The History of the Ingush People: Textbook for the 7-9th Grades of School. Magas: Sergalo, 2002; N.V. Anfimov, B.M. Jimov, R.H. Emtyl. The History of Adygeia. Maikop. Publishing House of Adygeia, 1993; M.M. Bliev, R.S. Bzarov. The History of Ossetia from the Ancient Times till the end of the 19th century. Textbook for the senior classes of schools, Vladikavkaz, 2000).

Textbooks, devoted to the history of such a complicated country as the Russian Federation, should reflect not only the motives of state politics, but the historical reality of the various national territories. Otherwise, schoolchildren will read the false phrases that “there were no special laws for 'Great Russians' and other peoples”¹, as if separate Jewish settlements did not exist, and the inaccurate portrayal of the policy of 'Russification' in the Baltic provinces and in the Privislenski edge. An obvious bias toward a 'patriotic conscience' could create nihilism.

The experts of RSUH, having analysed the ten leading school textbooks, reached the conclusion, that Russian pre-revolutionary history is actualised within the framework of the paradigm of supreme power and patriotism, by the different aspects of early, and particularly Imperial Russia. Vagueness and a facts-oriented approach in the cultural sphere, a lack of national SOUS-THÈMES, and the explicit bias towards political history have become the main problems of the textbooks.²

There is no denial, that a textbook on history, as an integral intellectual object, contains a strategic program for the developing of civil culture among the young generation. It's a complicated task to create an integral textbook on Russian history that would resolve the demands of the centre and regions that would reduce the potential for aggressiveness in the historical perception of each other and set the 'code' of humanism, cooperation and pride for their country and its future. What is the perfect combination of national discourse and local historical practices, civil society discourse, the problems of interaction and historical traumas? Authors of present-day textbooks are trying to resolve these issues with varying degrees of success. However, it is important that these issues are included on the agenda of the professional community of historians.³

1 Новейшая история Отечества. XX век. В 2-х тт. Под ред. Киселева А.Ф., Щагина Э.М. Изд. 2-е. М: Владос. Т.1. С.16 (The Modern History of Russia. XX century. In 2 Volumes. Ed. by A.F.Kiselev, E.M.Shchagin. 2nd edition. Moscow, Vlados, Vol.1, P.16).

2 The Expert Report “Analysis of the modern approaches to actualisation of the national historical experience in the conditions of the modern Russia in textbooks on history for schools”. P.21. (manuscript).

3 A book for teachers published in 2007 and edited by A.V.Filipov that many experts considered to be a project of Administration of President, aimed at unification of the textbooks of history, caused a wave of criticism. The special criticism was provoked by the chapter called “Sovereign Democracy”, and the appraisals of the post-soviet period which were all but highly positive. Филиппов А.В. Новейшая история России, 1945-2006. Книга для учителей. М: Просвещение, 2001 (A.V.Filipov. Modern history of Russia, 1945-2006. A Textbook for Teachers. Moscow, Prosveshchenie, 2001). Yet in his first book A.V. Filipov, in essence, reconstructed the continuity between historical eras. So, the Soviet state was considered as embodiment of the traditional tenets of power – from Moscow princes to the late empire. In his new book A.V. Filipov did not suppress the facts of repression of the 1930-1950th (he considers them to be aimed against the ruling class), the official anti-Semitism, repressions of the scientists – geneticists. The Stalin's state stands as a restored monarchy with the cult of the ruler, being unitary in its essence.

MODEL 3. RUSSIAN HISTORY AS A COMBINATION OF SOCIAL- CULTURAL, ECONOMIC, MULTIETHNIC, AND CULTURAL – CIVILISATION PROCESSES IN EURASIA AND THE WORLD (THE MODEL OF INTERSTATE AND TRANSNATIONAL INTERACTION)

This textbook model, based on a systemic approach, has only begun to emerge, because it requires the accumulation of efforts not only of professional historians, but also social scientists, ethnologists and scholars of cultural sciences. It forms an interdisciplinary space, aimed at developing creativity and an 'open-minded' approach, avoiding the didactic unsystematic learning of the truths and facts. The most promising approach is within the frameworks of modern history courses at the university level. At the RSUH the projects of complex historical education have been mostly developed, where a series of different educational materials are being developed devoted to a single historical era: textbooks, where historical narrative is structured according to the principle of identifying a problem⁴, classic versions of courses⁵, electronic readers⁶, and textbooks on historiography.⁷

The textbook model based on the creation of a systemic textbook of Russia with complex multimedia support is quite feasible in the Russian Federation where there are 17 scientific think – tanks in different spheres of historic knowledge, and more than 40 thousand professional historians. Besides, the All-Russian Society of Historians – Archivists (Chairman is the Rector of the RSUH, E.I.Pivovarov) and the Association of Teachers of History and Natural Sciences are functioning actively at the present moment.



4 Отечественная история новейшего времени 1985-2005 гг. Под ред. А.Б. Безбородова. М: РГГУ, 2006; История России в новейшее время: 1985-2009. Под ред. А.Б. Безбородова. М: Проспект, 2010; Безбородов А., Елисеева Н., Шестаков В. Перестройка и крах СССР. Книга для учителей. СПб.: Норма, 2010. (Modern History of Russia 1985 -2005. Ed. by A.B.Bezborodov. Moscow, RSUH, 2006; Modern History of Russia: 1985 -2009. Ed. by A.B.Bezborodov. Moscow, Prospect, 2010; A.Bezborodov, N.Eliseeva, V.Shestakov. Perestroika and the Collapse of the USSR. A Textbook for Teachers. Saint – Petersburg, Norma, 2010). The correlation of chapters on Russia's political development, its economy, culture, social processes, and foreign policy is generally equalised, to demonstrate the combination of different trends in Russian politics and society.

5 Отечественная история для студентов высших учебных заведений. Россия. XX век. Документы и материалы. В 2-х томах. М: Высшая школа, 2004; Современная Россия (1985-2010). Хрестоматия. Н.В. Елисеева (отв. ред.). М, Издательство ОГИ, 2011 (Russian history for students of high schools. Russia, 20th century. Documents and materials. In two volumes. Moscow, High School, 2004; Modern Russia (1985-2010), Reader. Ed. by N.V.Eliseeva. Moscow, OGI Publishing House, 2011).

6 История современной России (1985-2010). Хрестоматия: Электронная версия. Н.В. Елисеева (отв. ред.) М: РГГУ, 2011; Очерки истории перестройки. Электронный ресурс 2010 года. Раздел « Новости историографии » // www.ru.90 ru (Интернет-портал « Уроки девяностых » (The History of the Modern Russia (1985 -2010). Reader. Ed. by N.V.Eliseeva. Moscow, RSUH, 2011). The Essays of the Perestroika History. Electronic resource of 2010. Section: “News of Historiography” // www.ru.90 ru (the Internet – portal “The lessons of the 1990s).

7 Современное осмысление в контексте истории СССР/России. Под ред. Е.И. Пивовара, А.Б. Безбородова. М:РГГУ, 2011. (Modern Russian Studies in the context of the history of the USSR/Russia/ Ed. by E/I/Pivovarov, A.B.Bezborodov. Moscow: RSUH, 2011). A textbook of Foreign Studies of Russia, where scientific researches of foreign centers on Russian Studies will be analysed will be released shortly.

■ In generalising the initiatives of the last years in history education, it is possible to identify several perspective trends:

1. It is crucially important to develop the project on developing a textbook with multi-level informational accessibility, "The History of Multiethnic Russia" as the synthesis of the regional histories of the Subjects of the Russian Federation. Its levels of information would be defined by the standard minimum (the first level); then by the balance of local, regional, national, European and world issues.
2. Actualisation of the issues of civil society and SOUS-THÈMES concerning human rights and democracy, and the formation of conceptual approaches to the combination of questions of the history of civil society as a single historical process in educational literature¹. The problem of the underrepresentation of civil society in textbooks for schools and universities can be approached from different perspectives. First of all, it can be viewed as a scientific problem of learning Russia's historical experience without political considerations of the uncomfortable limits of history. Secondly, the history of the formation of civil society in Russia should be harmonised with all public processes in different historical eras. Thirdly, the history of civil initiatives should be conceptually marked in educational literature in order to understand the traditions and notions of public mobilisation, civil self-determination and responsibility.
3. Finally, an important trend of transnational dialogue on disputed issues of historical memory is worth noting. At the governmental level as well as at the level of bilateral historical commissions, the issues of the creation of joint history textbooks are widely discussed. Of course, such projects bear a certain risk of falsification, as each nation has its own view on the evaluation of history and sees its own historical perspectives. Combined bilateral textbooks on history solve primarily intergovernmental political tasks. But these are important steps towards overcoming the barriers and ideological mental filters, in order to better understand the motivation of the other side. The project of a joint Russian-German reader, publishing the sources on the history of two countries in different historical eras, was successfully completed. In 2011, at the governmental level the publication of a textbook on the history of Russia and Germany was announced. Within the bilateral project with Ukraine, work on the creation of a joint history textbook for Ukraine and Russia has been started. Academician A. Chubaryan, who is leading this project from the Russian side, notes that they will not be only textbooks. They will be rather tutorials, consisting of several modules on different historical SOUS-THÈMES that will be the focus of attention for joint working groups of historians.

¹ It is worth noting the book by Дмитриева Ю.А., Кучерены А.Г. Гражданское общество в России. Проблемы становления и развития. Учебное пособие. М.: Юнити, 2009 (Y.A. Dmitrieva, A.G. Kucherena. The Civil society in Russia. Issues of establishment and development. Textbook, Moscow, Unity, 2009).

■ The prospects of present civil society in the Russian Federation are closely connected with the creation of new, more advanced textbooks and tutorials adequate to the today's challenges. It is important, by preserving the former experience in the educational strategies, to sophisticate them, applying to new realities, expanding the place for dialogue with historians from different countries, to find innovative, effective decisions to overcome the simplicity of the outdated models. It is only the professional dialogue of historians on the issues of the history of the Russian Federation at the local, federal, transnational and global levels that will help to create efficient approaches to the formation of sustainable humanist history education in the Russian Federation. ■■

EXCHANGE OF KNOWLEDGE, IDEAS AND ACTORS: THE POLISH EXAMPLE

Piotr Podemski
University of Warsaw
Poland

EXPANSION OF CHRISTIANITY IN THE MEDIEVAL EUROPE

The year 966 (the coming of Christianity) is considered as the beginning of Poland's statehood and culture. It marked the passage from tribal organisation to a principality (then kingdom) organised according to Western European political, social and economic patterns. All these stemmed from a new mentality adopted by Polish elites and shaped by Christian monks from Bohemia and Germany. Thus it was due to the coming of Christian ideology and culture brought from Western Europe and spread through education that Poland (and – I believe – many other regions outside the Roman limes) 'joined Europe' in an attempt at creating a practical reality of the notion of 'Christendom', a universal 'Christian kingdom'. This ideology as well as practical knowledge (Latin, mathematics, agronomy and brewing) was propagated by Christian clergy and religious orders (Benedictines and Cistercians) in many ways: through schooling (parochial, monastic and cathedral schools), the use of Romanesque and Gothic art or simply imposing new management and farming methods in their estates.

FOUNDATION OF POLAND'S FIRST UNIVERSITY – THE ACADEMY OF CRACOW IN 1364

The expansion of universities as institutions is crucial in showing the gradual unification of Late Medieval Europe's intellectual life paving the way for the coming of Renaissance and, subsequently, the Republic of Letters of the Early Modern Era. A map showing how universities expanded all over the continent (with dates of foundation) would make a great example of a teaching resource demonstrating how different regions of Europe aspired to the common educational ideals and what attempts they made to actually implement them. Established with a papal consent by the Polish king Casimir the Great, the Academy of Cracow followed Western teaching models offering courses on liberal arts, medicine, Canon and Roman law, astronomy and theology. All of Poland's 14th and 15th century intellectual elite and many foreigners from Lithuania, Russia, Hungary, Bohemia and Germany (foreign students made up as many as 40%) were educated here e.g. Nicolas Copernicus. The language of instruction was Latin. ▶▶▶

POLES AT ITALIAN UNIVERSITIES AND THE GRAND TOUR

The 16th century is commonly regarded as Poland's Golden Age. The country experienced an era of unprecedented economic growth; it grew as an international power thanks to a constitutional union with Lithuania, while nobility achieved a greatly privileged position reducing the powers of the elected monarch. All these contributed to the extraordinary development of art and culture as wealthy and powerful nobility proved quite willing to invest money in education and art. In many ways Italy was the model. A princess from Bari, Bona Sforza, was brought to Poland to become the wife to King Sigismund the Old, accompanied by dozens of Italian courtiers and artists. Italian became a second language of the Polish elite, after Latin. Therefore many rich nobles chose to send their sons to study at Italian Renaissance universities (Padua was the most likely choice) as well as to embark on the Grand Tour of Europe to familiarise them with life in Western Europe. A great example was Jan Zamoyski, Poland's future chancellor and largest magnate, in his youth rector of the University of Padua. Upon their return these most influential Poles acted as powerful trendsetters for the rest of the country's ruling elites.

PROTESTANT REFORMATION AND COUNTER-REFORMATION IN POLISH EDUCATION

Even though Catholicism finally prevailed, throughout the 16th and 17th centuries the Polish-Lithuanian Commonwealth was a land of great religious and cultural diversity where different religious groups co-existed more or less peacefully thanks to the Confederation of Warsaw (1573), a solemn mutual oath binding Catholics and Protestants not to spill blood because of theological contrasts. Thus, Poland remained an important centre for Protestant thought, also in the field of education.

■ **C**omenius, or Jan Amos Komensky, fled to Poland following religious persecutions in his fatherland Bohemia, where he found a gymnasium in Leszno implementing his modern ideas. Another important centre for Protestant thought was the Academy of Rakow, a tiny town today, yet the country's most prestigious schools with numerous foreign teachers and students attracting also Catholic students thanks to its excellent level and modern teaching methods. In the late 17th century Counter-Reformation triumphed and the Jesuit model became the main pattern for education of Polish elites.

ENLIGHTENMENT AND ATTEMPTS AT POLITICAL AND EDUCATIONAL REFORM

The late 17th century witnessed a visible decline of the political, economic, social and cultural condition of Poland-Lithuania. Numerous unsuccessful wars resulted in the country's devastation, mass poverty and the magnates' oligarchy as well as an outburst of national frustration and primitive conservatism. It was in these circumstances that the Enlightenment model of education started to reach Polish lands. An influential minority led by the Polish king, Stanislaw Poniatowski, undertook a desperate campaign to alter the nation's mentality in an attempt to prevent a resulting political catastrophe. Their programme was to shape a new generation of wise Polish patriots and ruling elites through modern education along the Western lines.

■ **A** lay Commission of National Education was founded, meant to take over education from the hands of the Catholic Church and to train professional teachers, to prepare up-to-date syllabi and textbooks. A 'School of Knights' was established, whose mission was to forge noble Polish patriots and well-trained professionals in modern warfare at the same time. Ideas expressed by French philosophers and playwrights were commonly discussed. The king's pro-Enlightenment faction proposed and passed through parliament a Constitution, a basic legal document with obvious French inspirations aiming at a complete transformation of the country's ideological and political panorama. ▶▶▶

POLAND PARTITIONED (1795-1918) – GERMANISATION AND RUSSIFICATION

The collapse of the Polish-Lithuanian Commonwealth brought about a totally new situation in the field of education. Depending on which part of Poland they lived in, young Poles were now subject to different educational systems – Prussian, Austrian or Russian. Using a variety of means each foreign state tried to make young Poles loyal subjects of their new states which often took the form of Germanisation or Russification. Not only did the education authorities impose their own ideological message especially as far as history, literature and geography are concerned, but they also performed a kind of 'cultural ethnic cleansing' demanding lessons to be taught in German or Russian, depriving young Poles of their national identity and their language. I believe similar cases can be found throughout Europe (eg. Anglicisation of Ireland and Scotland, the Franco-German border, the Austro-Italian border, Swedish in Finland, etc). Needless to say, this kind of exchange of knowledge remains a valid issue to this day as some cultural consequences have proved to be long-lasting (e.g. Western, formerly German-controlled, provinces of Poland are perceived as very different to Eastern, Russian-controlled ones). An important exception might be the educational policies of Austria-Hungary after 1867 when they allowed Poles to study their language and culture as well as to live their patriotic traditions as long as they remained the emperor's loyal subjects.

INDIVIDUALS ACHIEVING SUCCESS IN EDUCATION DESPITE THE LOCAL EDUCATIONAL SYSTEM

I believe there might be a number of examples like this anywhere in Europe, of extraordinary, determined individuals striving to achieve success in education contrary to the limitations of their own educational systems. A famous Polish case in this respect is Marie Curie, born Maria Skłodowska in Warsaw in 1867. As women were unable to undertake university studies in Russian Poland in the 19th century she made the effort to earn enough money for herself and her sister to travel to study at the University of Paris, where she later became its first woman professor and a double Nobel Prize winner. It is a particular case of exchange of knowledge, but undoubtedly a part of Europe's common experience in education.

COMMUNIST POLAND – BROADENING ACCESS TO EDUCATION WHILE IMPOSING AN IDEOLOGICAL PARADIGM

Following the Second World War Poland came to be a part of the Eastern Communist bloc ruled by the Soviet Union. It profoundly altered the previous exchange of knowledge patterns for Poland and all of Eastern Europe. Before this models for education had always been taken from the West. Now due to the Iron Curtain these earlier contacts were forcibly cut off while exchange of knowledge was strongly encouraged among the Communist countries. The new totalitarian model for education was now the Marxist ideology as interpreted by the Soviet system and imposed elsewhere. Books in Russian written by Soviet authors were translated into Eastern European languages or simply used in the original version as Russian had become the first foreign language to be taught.

■ **O**n the other hand, also but not exclusively because of their attempts at mass indoctrination, communist states made a huge effort to broaden access to education and culture within this system, e.g. anti-illiteracy campaigns were more widespread than ever, books were printed in huge circulation. ■■

HISTORY OF UKRAINIAN EDUCATION AND PEDAGOGY

Professor Tatiana Stoyan
Dragomanov State Pedagogical University
Ukraine

EDUCATION IN KYIV RUS

The process of unification of Eastern Slavic tribes ended in the 9th century. The creation of the powerful State of KYIV Rus did much for the development of science and education. Annals tell not only about military force, but also wisdom and education of Princes, their warriors and commoners.

Representatives of the Rurik dynasty (Oleg, Igor, Olga, Sviatoslav) laid the base of State education and upbringing. The main institutions of this period were Christian schools of reading and writing. In the 9th century a new Cyrillic alphabet was created. Its authors were philosophers, educators and the public figures Cyril and Methodius. Simplified ABC made education more accessible to broad strata of the population of Kyiv Rus.

Christianity, being adopted in 988, attracted Kyiv Rus to European culture, Christian morality, spiritual and cultural union of different peoples, and influenced education. The term 'school' appeared in 10th and 11th centuries. The first mention of the school in Kyiv is the message from 988 year Chronicle, and it is connected with the name of Kyiv Prince Vladimir the Great. The school was a State educational institution. Similar schools were opened in Novgorod, Chernigov, Galych and other cities of Kyiv Rus.

The spread of schools (cloister schools, literacy, and women's schools) was in response to the needs of life. And although Scholasticism, simple methods, training (all characteristics for European education at the time) dominated in Kyiv Rus schools, high literacy of the population was achieved.

Cloister schools opened at the monasteries. Monks, future priests studied there. As in Europe, these schools based on various monk orders, were divided into the external (in which laity was trained) and internal (where the future monks studied). Education was differentiated. Permanent schools of a closed type worked at Kyiv-Pechersky monastery. Unlike the European schools, training was conducted in the native language, not Latin.

Teachers were servants of the Church. Due to the constant threat of the nomads, patriotic upbringing was extremely important in Kyiv Rus. It was carried out on the fairy tales, stories of military marches, folk songs and other similar pedagogy. ▶▶▶

A FIGHT OF CATHOLICISM AND ORTHODOXY ON THE FIELD OF EDUCATION IN UKRAINE

The coexistence in Ukraine of Catholic and Orthodox education was full of contradictions, but the outcome was a high degree of development of pedagogics and a variety of types of schools. This period is named the time of Ukrainian Revival. From 1501, on the territory of Ukraine, children of dependent peasants (the sons) were allowed to study different handicrafts. Young people got higher education in the universities of Europe. In the 15th century, for example, over 1200 natives from Ukraine studied in Krakow University. Most of those, who studied abroad, afterwards returned to Ukraine increasing the amount of well-educated people there.

■ During the 16th and 17th centuries the political, national and religious situation in Ukraine stipulated the existence of two directions of education:

- Orthodox (brotherly schools; schools founded by rural communities, schools at orthodox churches and monasteries; Cossack schools);
- Catholic (schools of catholic orders of Jesuits and so on).

ACTIVITY OF BROTHERLY SCHOOLS

A unique phenomenon in the history of home education was the activity of brotherly schools that organised and retained church fraternities (public-political organisations of the Orthodox people) with the aim of strengthening Orthodoxy. Among them were both elementary and further schools. Brotherly schools were known in Lviv (first school founded by Assumption fraternity in 1586), Kyiv and Lutsk.

■ Their inherent characteristics were:

- open character of education. Children of the different states of population had a right to study at school; the charter of school obliged a teacher to behave to all students identically. For orphans and children from other cities dormitories (bursas) were opened ;
- introduction of elements of the class-lesson system of teaching. In elementary brotherly schools students were divided into three groups depending on their knowledge, abilities, skills, and from the 17th century the class system of study was set in brotherly further schools. A school year started in September; vacations were put into operation, and exams taken;
- close connection with parents or relatives of students. Written agreement between parents and school were signed; the duties of parties in education and training children were stipulated;
- clear organisation of studies: absence from lessons was forbidden. ▶▶▶

■ Church schools gave primary education and religious education. The content of education boiled down to teaching children reading, writing, singing, Church, Christian morality, faith. As in all the middle ages European schools obedience, patience, asceticism, religious-moral quality were preached. There was no definite period of learning; learning groups were small 3-10 children in each.

■ The first female school in Europe for raising noble women was opened by Prince Yaroslavl's granddaughter Ann in 1086. This fact testified a progressive pedagogical opinion on equality for the access to education for both sexes. Kyiv was the glory of the educational centre in Europe. Representatives of the Kyiv Rus authorities were educated people, princes spoke several languages. Thus, the adoption of Christianity and the establishment of a single Church in Kyiv Rus contributed to the creation of the system of national education, including literacy schools, cloister schools etc.

FROM A DECLINE TO THE REVIVAL: EDUCATION AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL IDEAS IN THE CULTURAL RENAISSANCE OF UKRAINE (16TH -18TH CENTURIES)

After the disintegration of Kyiv Rus, Ukrainian lands fell under the domination of Lithuania and Poland. The consequences of Polish expansion were Polonisation, catholicisation and cultural assimilation. The educational establishments were instruments of this politics.

HIGHER SCHOOLS

Ostrog school-academy (1576) and the Kyiv Mohyla academy (1632) became the first national establishments of higher type of school.

The course of studies in the Kyiv Mohyla academy lasted 12 years. Students acquired philological training. Knowledge of languages was obligatory: Slavic, Greek, Latin, Polish, and so on. Students studied a poetic and rhetorical art, classic Greek and Roman and partly medieval literatures, history, geography, philosophy and divinity. The course of the Russian, French, German and Hebrew languages, pure and applied mathematics (trigonometry, physics, astronomy, architecture) was entered in course of time, and in later years there were classes of domestic and rural economy and medicine. A considerable place was given to artistic and musical education. Annually from 500 to 2000 students studied in the academy, there were no age-old limitations. In 1817 the academy was closed. In 1992 the academy was born-again as the National University, the Kyiv Mohyla academy.

THE 19TH CENTURY

From the end of the 18th century Ukrainian education began to fall into decay. Up to this time the Ukrainian nation, being between Orthodox East and the Latinised West, was the source of scientific ideas. But at the end of the 19th century the borders of the Russian empire considerably limited the contacts of Ukraine with the West, and the result of the politics of unitisation, centralisation and Russification of education was the loss of the unique cultural originality of Ukraine and it was limited to play a role of a cultural province.

Russian politics put an end to the Ukrainian higher school; however it assisted the appearance of Russian schools for the privileged (nobility and clergy).

The politics that was conducted by the Russian autocracy resulted in the general falling of the level of education and literacy in Ukraine. In 1768 there was one school for 746 habitants of Ukraine, then in 1876 one for 6750 habitants. The total number of students in three universities (Kyiv, Kharkiv, and Odessa) was 1, 200.

The Russian Empire government tried to eradicate Ukrainian culture and mother tongue from school. In 1876 any printing in Ukrainian was forbidden. Presentations, speeches and singing in Ukrainian were also forbidden. Priests had to pronounce sermons only in Russian.

A "Charter of universities" and a "Charter of educational establishments, inferior to the universities" (schools) that regulated the structure and principles of education were accepted in 1804.

After the accepted charters the state system of folk education began. The entire country was divided into six educational districts. Reform envisaged various types of educational establishments in every district: parochial schools (1-year), district schools (2-years), gymnasia (4-years), university. At the head of every district a guardian was appointed, and all educational establishments submitted to the university.

Soon after the publication of the school charter additional interpretations emerged. No access to universities and gymnasia education for serfs and representatives of low estates was declared. The question about the grant of right to higher education of women remained unsolved.

School education in Ukraine in the second half of the 19th and the beginning of the 20th centuries developed under the Russian Empire educational reforms. Changes took place in primary, middle, higher education. By the end of the 19th century there were 12 times more children in schools than 50 years previously. But the level of elementary literacy in the different provinces of Ukraine was only 15-20%. The quality of studies in folk schools was low. Especially primitive education was given in parochial schools (they represented in 1900, 80% of all initial schools).

Among all existent initial schools the best were 'zemsky' schools, where teachers used more innovative methods of studies.

Reform of secondary education was regulated by the "Charter of gymnasia and progymnasia" adopted in 1864. There were separate Gymnasia for men and women. The first gymnasium for women in Ukraine was opened in Kyiv in 1859. Only 'classic' gymnasia gave a right for entering university. The 'real' schools opened a way only to technical and agricultural institutions of higher learning. Because of the high cost, secondary education was inaccessible to most of the population of Ukraine. ▶▶▶

THE 20TH CENTURY

At the beginning 20th century there were over 20 types of different schools (state and private, requiring payment and free of charge, confessional and society, boys and girls). This system was characterised by inconsistency of curricula of initial and middle schools. Only boys 'classic' gymnasia provided entrance to university, and graduates of all other high schools (real, commercial schools, military schools) could only enter higher technical, agricultural and economic educational establishments.

■ Secondary and higher education for women was also limited. The level of education in all girls' schools was far below that in boys schools. Women practically did not have an access to universities and higher technical schools. Only special 'Higher courses for women' were organised for them.

■ After the fall of the Tsarist government in the Russian Empire, the new government in Ukraine set down some principles of national education. These were:

- public/state character of education;
- equality of rights of all citizens in getting universal education;
- studies in mother tongue;
- an input of self-government at school;
- priority of education in national expenditure;
- introduction of general, free of charge, compulsory education.

■ The bolshevist regime at first continued the democratic transformations of Ukrainian schools. Schools with Ukrainian language on the curriculum were opened.

■ The requirement of the time was the creation of a united system of folk education, which bolshevists used as the reliable means of introducing their ideology.

■ In 1949 seven years of education was universal and compulsory. In 1959 this increased to eight years compulsory education, in 1964 ten years, and finally in 1972 compulsory secondary education was introduced.

■ Totalitarian bolshevist pedagogics dominated the school system. The primary purpose of education was forming a communist ideology.

■ From the time of the independent Ukrainian state (1991) there was creative pedagogical work in the national system of education. New types of educational establishments: gymnasia, lyceums, colleges, educational-educator complexes, authorial schools, private and alternative schools were created. The curriculum diversified, the principle of all-round development of child and democratisation of studies were introduced. In March 1992 the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine was founded.

■ The constitution of Ukraine provides free access to educational institutions of the central and local jurisdiction. Compulsory secondary education is provided by the state and some number of accredited private schools. In 2005 schooling was extended to twelve years from eleven previously, but this was reversed by Government decree in 2011 to much criticism. Higher education is provided on a competitive basis. State tests serve as tests for high school and university. In contrast, discrimination of non-Russian cultures in the Soviet era, the right to education in Ukrainian, Russian, Polish, Romanian, Hungarian, Tatar and other native languages in places of residence of national minorities is assured. Tests may be taken in pupils' own native languages. ■■■

ACCESS TO EDUCATION IN NORTHERN IRELAND

Catherine Thompson

Department of Education of Northern Ireland
United Kingdom

” In 1826, the Roman Catholic Bishop of Kildare and Leighlin wrote:

'I do not know of any measures which would prepare the way for a better feeling in Ireland than uniting children at an early age and bringing them up in the same school...'

Almost 200 years later, education in Northern Ireland remains a reflection of society itself: that is, divided - where access to a particular school is often the result of factors such as academic ability, gender or geographic location. The history of access to education itself is inextricably linked to the political history of the state and to the relationship between Britain and Ireland. The history of education in Northern Ireland can be divided into 3 distinct periods, reflecting the history of the jurisdiction.

THE EARLY STATE OF NORTHERN IRELAND

The 1920 Government of Ireland Act created the state of Northern Ireland (NI), which came into being in May 1921 and remained linked to Westminster as part of the United Kingdom (UK). The new NI parliament was given powers over a range of internal matters, including education, but from the outset, divisions were evident. Both before, and after, the creation of the state, schools were largely managed by the churches. Several years later, a proposal for an interdenominational school system was rejected, the Protestant churches transferred their schools to state control which became known as 'controlled' schools, while Catholic schools remained under church control and were 'maintained' by the state with additional funds coming from the church. Thus, a separate controlled and maintained system emerged, while post-primary education was dependent on fees paid by pupils and so access to secondary education was limited. ▶▶▶

■ In 1944, the Butler Education Act was introduced in England; it created a unified system of free, compulsory schooling from the ages of 5 to 15. The NI government introduced similar measures in 1947: The Education (Northern Ireland) Act. Access to grammar schools was made available to children from less advantaged backgrounds through an academic test at the age of 11. This became known as the 11+ and later the transfer test. While this created the possibility of post-primary and university education for many people, it also created a divisive system where children were channelled into either an academic, or a technical/practical education from an early age. Further divisions were created by the existence of separate schools for boys and girls.

■ Although comprehensive education was introduced in England in the 1960s, the selective grammar school system, based on academic testing at the age of 11, remained in NI and remains to this day.

DIRECT RULE 1972-99

■ In 1972, the NI Parliament was abolished and a period of 'direct rule' by London ensued. Westminster again assumed responsibility for the government of Northern Ireland and legislation for education generally followed the pattern of reforms that happened in Britain. The key piece of legislation in this period was the Education Reform (Northern Ireland) Order 1989 which established a statutory national curriculum, which all schools had to deliver. There were some aspects that were peculiar to the situation in Northern Ireland – for example, the inclusion of the theme of education for mutual understanding (EMU) which was intended to promote greater understanding between the two main communities.

■ While all children now had access to the same statutory curriculum, the academic selection of children at the age of 11 remained. The segregated controlled/maintained system remained, although action by parents led to the opening in 1981, of the first integrated school, Lagan College.

■ Due to some demographic and other challenges, some schools began to merge to create co-educational schools and a small number of comprehensive schools were also created.

NI ASSEMBLY 1999 - PRESENT

■ Northern Ireland once again became responsible for its own internal government when the Assembly was set up in 1999. The position of Minister for Education has been held by a succession of Sinn Féin ministers (except for periods when the Assembly was suspended, and the Department was managed directly by representatives of the Westminster government). In January 2004, it was announced that academic selection would end in 2008, but the selection procedure still remains (unofficially), largely due to the support of parents and other political parties within the Executive. The controlled and maintained system remains, although the number of integrated schools has increased.

■ Access to education has been widened through legislation that has improved access to mainstream education for children with Special Educational Needs and through the Entitlement Framework, which encourages schools to work together to provide a range of academic and applied courses for all young people. This enables young people to access courses in institutions other than the one in which they are enrolled.

■ In conclusion, while the divisions within the wider educational system remain, recent developments underpinned by the department's commitment to raising standards for all and increasing access and equity suggest that a more equitable system will evolve over time. ■■■

FROM ERUDITION TO THE MANAGEMENT OF KNOWLEDGE: SOME REMARKS ON THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN THE GERMAN EDUCATIONAL SYSTEM

Markus Wriedt

University of Frankfurt am Main
Germany

CONTENTS

- ▶ Terminology and semantics
- ▶ From education to knowledge
- ▶ Knowledge, profession and applied science
- ▶ Leading principles of academia
- ▶ Towards a shared history of education in Europe

LATIN ROOTS

- ▶ Hierachy of knowledge
 - Eruditio – from the 'red clay' – craftwork of erudition
 - Scientia – knowledge – collection of evidence - science
 - Sapientia – the taste of wisdom – sensual joy – universal approach

ERASMUS OF ROTTERDAM

- ▶ Homo non nascitur sed fingitur
- ▶ Humans are not born but educated
- ▶ Fingere – to paint, to sculpture, to make
- ▶ A painter draws a picture; a sculptor makes a sculpture – In German this sounds together:
- ▶ Der Künstler malt ein Bild: Bildende Kunst
- ▶ Bilden – Bild - Bildung
- ▶ Erasmus prefigured this pun: fingere means to work out what is in the material
- ▶ Education means – work out what is in the pupil

IMAGO DEI

- ▶ God created man in his image and likeness
 - Italian Renaissance
 - Humanism
- ▶ Studia Humaniora – Studies of the Human – Human Studies – artes liberales
 - Trivium: grammar, dialectics, rhetoric
 - Quadrivium: Arithmetics, Geormetry, Astronomy, Music
 - Humanist addition: Poetry, History
- ▶ Education – work out the image of God in the students and make them worthy to follow his call

HISTORY OF HIGHER EDUCATION

- ▶ Elementary school: applied knowledge for economic and administrative purpose (reading, writing, accounting, mother tongue)
- ▶ Higher Education for the purpose of an erudite praise of God
 - Studia generalia – ecclesiastical or mendicant orders
 - Four faculties (philosophy, medicine, law, theology)
 - Humanist reform: studia humaniora for the purpose of understanding creation
 - Until the 16th century academic education did not lead towards a specific profession.

EARLY MODERN PERIOD

- ▶ Reformation evokes professional training of pastors and teachers
- ▶ Modernisation requires special education and training of skills for the administration of a more and more complex life
- ▶ Secularisation shifts formerly ecclesiastical duties toward worldly authorities
- ▶ Pluralisation forces academics to a more focused and specialised training

SHIFTING AUTHORITIES

- ▶ From the 12th and 13th Centuries (Scholasticism) authorities started to shift
 - God – Man
 - Church – State
 - Faith – Reason
 - Dogma/Doctrine – Experience/Experiment
- ▶ With it the leading faculty changed
 - Theology
 - History
 - Law
 - Science
- ▶ Ecclesiastical versus secular authorities
- ▶ Clergy versus lay
- ▶ Nobles versus citizens
- ▶ New approaches to gender
- ▶ Impact of family and academic network

- ▶ Values: authority versus genealogy
- ▶ Rationality patterns:
 - Logic
 - Economy
 - Law
 - Utility

PROFESSIONALISATION

- ▶ Knowledge becomes more and more utilitarian
- ▶ Knowledge as an element of authority. Combined with
 - Ancestry
 - Experience
 - Network connection
- ▶ Applied Knowledge
- ▶ Values of context and applicability
- ▶ Education as enforcement of ability

APPLIED SCIENCE

- ▶ Use overcomes coherence and universality
- ▶ Knowledge is reduced to operationalise results for a rational, technical, economic or political purpose
- ▶ Science overcomes
 - Non-utilitarian education
 - Aesthetic dimension of wisdom
 - Religious approaches (Search for Meaning)
- ▶ Rationalisation
- ▶ Economisation

LEADING PRINCIPLES OF ACADEMIA

- ▶ Collection
- ▶ Systematical order / critique
- ▶ Interpretation / critique
- ▶ Theory / critique
- ▶ Application / critique of action and theory
- ▶ Action

MEDIA FOR COMMUNICATION

- ▶ The use of communication
 - Rational
 - Utilitarian
 - Economic
 - Other
- ▶ Dialogue and discourse
- ▶ Writing and Books
- ▶ Other systems of communication
 - Electronic media (telegraph, phone, fax)
 - Web based (email, chat rooms, network/platforms)
 - Virtual media
- ▶ Do we have a theory for educational communication?

TOWARDS A SHARED HISTORY OF EDUCATION IN EUROPE

- ▶ Collection of information
- ▶ The order of knowledge
- ▶ Principles of distribution
 - Rational
 - Effective
 - Economic
 - Applied / approved / handy
- ▶ A critical history of the origin of these principles could help to understand and evaluate status and intention of Bologna-Reform attempts.

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

” Par droits de l'homme, on entend généralement des droits inaliénables et fondamentaux dont une personne est titulaire pour le seul motif qu'elle est humaine. La notion de droits de l'homme trouve sans doute son origine dans la philosophie grecque et dans les différentes religions de l'humanité. Mais c'est pendant le siècle des Lumières que les droits de l'homme sont devenus un concept explicite, avec l'avènement d'une conception de l'homme considéré comme une personne autonome ayant des droits qu'il faut protéger, que l'on peut invoquer pour interpellier les gouvernements et qui sont une condition nécessaire à la dignité humaine. Mais, s'il existe un large accord sur l'existence de ces droits, il n'en reste pas moins qu'ils ont soulevé dans l'histoire – et qu'ils continuent de soulever – des questions problématiques et controversées. Que se passe-t-il lorsque les droits sont en contradiction ? Quelles sont les limitations légitimes, le cas échéant, qui devraient être imposées à l'exercice de ces droits par l'individu ? La liberté d'expression s'étend-elle à ceux pouvant nier l'existence même des droits de l'homme ? Etc.

” L'intersection entre l'art et la sphère sociale et politique est riche dans l'histoire. L'art procède consubstantiellement de la liberté. L'art est la capacité non entravée de s'exprimer librement. L'art donne à l'artiste l'exceptionnelle aptitude de capter l'horreur d'un événement, au contraire des statistiques. Sa fonction est d'être à jamais un rappel que cet acte d'inhumanité ou d'injustice s'est produit. Les artistes contemporains s'inspirent du monde environnant, du quotidien ou de la société. Le processus artistique suppose l'engagement de l'artiste dans le monde qui l'entoure, et donc l'émergence d'une relation naturelle lorsque des atteintes aux droits de l'homme se produisent dans cet espace¹.

LES DROITS DE L'HOMME DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE

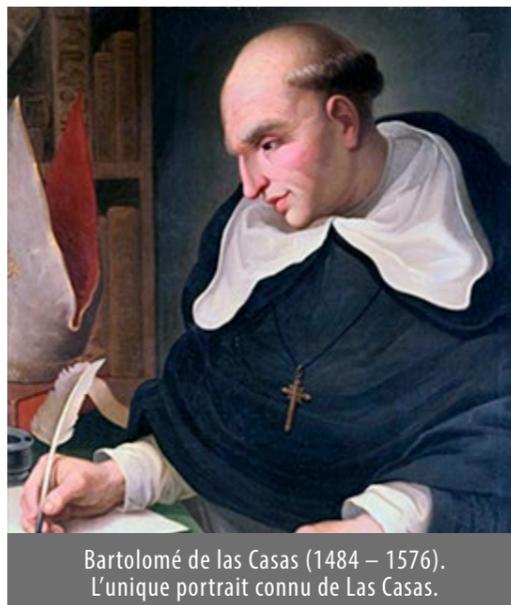
Professeur Nils Edward Naastad
Université norvégienne de science et technologie, Oslo, Norvège

« Les droits de l'homme vous protègent,
mais seulement si vous êtes humains »²

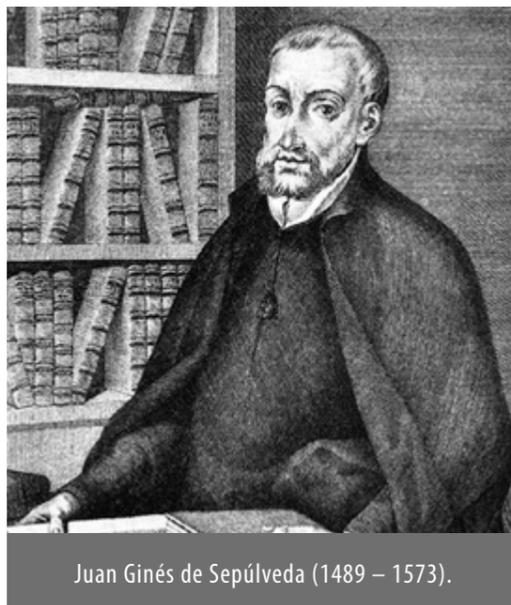
Pour rédiger le présent document, je me suis appuyé sur plusieurs auteurs et, en tout premier lieu, sur Geoffrey Robertson : *Crimes against Humanity*. Je suis également redevable à Michael Freeman : *Human rights* ; Bertrand G. Ramcharan : *Contemporary Human Rights Ideas* ; ainsi qu'à Micheline R. Ishay : *The History of Human Rights* et Max Pensky : *The Ends of Solidarity*. ▶▶▶

¹ http://www.amnesty.ie/sites/default/files/resources/2010/04/Chapter_07.pdf

² Nils Naastad



Bartolomé de las Casas (1484 – 1576).
L'unique portrait connu de Las Casas.



Juan Ginés de Sepúlveda (1489 – 1573).

■ Le présent document s'articule autour de quatre arguments :

- ▶ Le premier est plutôt élémentaire : je considère que la problématique des droits de l'homme n'est pas que leur nombre soit insuffisant, ni qu'il y ait une urgente nécessité de les développer davantage. Nous sommes en effet raisonnablement bien pourvus en la matière. La question qu'ils soulèvent, c'est que, dans une perspective historique, ils n'ont pas toujours protégé certaines catégories de personnes. L'histoire est un récit au cours duquel un nombre croissant de personnes bénéficie de la protection des droits de l'homme.
- ▶ Le second point n'est pas moins optimiste : il apparaît que les droits de l'homme deviennent depuis peu une question internationale et que des auteurs d'atteintes à ces droits sont poursuivis devant des tribunaux internationaux. Les droits de l'homme se développent sur la base de déclarations matérialisées par la loi.
- ▶ Le troisième point s'intéresse aux conséquences préoccupantes des attentats du 11-Septembre et de la soi-disant « guerre contre le terrorisme ».
- ▶ Le quatrième point nous ramènera là où nous avons commencé, pour nous demander s'il est possible d'élaborer aujourd'hui de nouvelles politiques post-nationales n'excluant pas l'autre.

■ J'ai choisi pour point de départ un débat organisé à Valladolid, en Espagne, en l'an de Notre Seigneur 1550. Cette controverse devait se dérouler devant le roi et une assemblée d'érudits chargés de désigner laquelle des deux parties présentait les arguments les plus convaincants. Deux adversaires s'affrontaient : d'un côté, Bartolomé de las Casas (1484-1576), prêtre dominicain espagnol et ancien évêque du Chiapas, au Mexique, et, de l'autre côté, Juan Ginés de Sepúlveda, philosophe réputé à son époque. La controverse portait sur le sujet de savoir quel était le régime applicable aux Indiens dans les nouveaux territoires « espagnols » d'Amérique Centrale.

■ Personne n'ignore que les Indiens furent traités avec cruauté sous le joug espagnol. De 1550 à 1610, la population d'Indiens vivant au Mexique est tombée de près de 7,5 millions d'individus à moins d'un million. Ils moururent en très grand nombre des suites des mauvais traitements, de la famine, de l'esclavage et des maladies rapportées par les Européens. Il conviendra probablement de nous reporter à notre histoire récente, celle du siècle dernier, encore dans tous les esprits, pour trouver des exemples d'exterminations de masse de cette ampleur. La controverse de Valladolid portait en son temps sur la question indienne : les mauvais traitements infligés aux Indiens étaient-ils acceptables ?

■ Sepúlveda argumenta que tel était le cas. Il n'avait jamais posé le pied en Amérique, mais n'en défendait pas moins la thèse que les Indiens étaient des êtres incivilisés et barbares, qu'il convenait par conséquent les considérer comme des animaux. Faisant appel à Aristote, il défendait l'opinion selon laquelle certains naissent pour devenir esclaves et que, s'ils en venaient à ne pas obéir à leurs nouveaux maîtres, il allait de soi que ces derniers usent de violence à leur rencontre.

■ Son adversaire, Las Casas (notre héros !), ancien évêque du Chiapas au Mexique, fondaient son argumentation sur une bulle pontificale promulguée en 1537, déclarant que les Indiens sont des êtres de raison. Ayant une âme, ils pouvaient être évangélisés. Par voie de conséquence, les Indiens étaient des êtres humains. *Ne seraient-ils pas des hommes ? N'auraient-ils pas une âme rationnelle ? Ne devriez-vous pas les aimer comme vous vous aimez vous-mêmes ?* Las Casas, auteur de plusieurs ouvrages (encore réédités de nos jours) qui décrivaient l'inhumanité des traitements infligés aux Indiens, consacra cinq jours à les évoquer, narrant des récits, produisant des témoignages, confrontant les juristes et théologiens rassemblés à l'évidence. De fait, tous reconnaissaient le caractère déplorable des traitements infligés aux Indiens, mais telle n'était pas la question. Il s'agissait de savoir si la situation était justifiable ou non.

■ Malheureusement les sages désignés pour juger de la qualité des argumentations ne purent parvenir à une conclusion. Et il demeure difficile de savoir dans quelle mesure le détail des mauvais traitements rapportés par Las Casas ont pu influencer les autorités. Nous n'ignorons pas qu'ils se sont perpétués.

■ Abordons maintenant cette controverse sous un autre angle. Elle reposait sur un accord fondamental sans lequel elle eût été impossible, un accord d'une évidence telle aux yeux des participants qu'il demeura implicite, que, pour autant que je le sache, aucun des participants au débat n'y fit référence : tous s'accordaient sur le simple fait que certaines limites s'imposent en ce qui concerne le traitement auquel des êtres humains peuvent être soumis. Les êtres humains avaient des droits. La controverse ne portait pas sur ces droits, mais sur le point de savoir qui étaient ces êtres humains. Les droits de l'homme vous protégeaient, mais seulement si vous étiez humains. ▶▶▶

Voici donc le thème principal que je souhaiterais aborder : qui les droits de l'homme protègent-ils ? Comment pouvons-nous réduire le nombre de ceux qui se trouvent hors du champ d'application de ces droits ? En effet, des personnes vivent encore en marge de ces droits, même en Europe. C'est pourquoi nous nous focaliserons sur la situation européenne et observerons son évolution. Au cours de ces quelques derniers siècles, l'histoire des droits de l'homme en Europe n'a pas été entièrement satisfaisante, mais c'est une histoire qui, du moins je l'espère, se termine de manière plutôt optimiste, si toutefois elle devait avoir une fin.

Organisée voici 460 ans, la controverse de Valladolid paraît bien lointaine. Or elle nous amène directement à l'âge d'or de l'Europe, à l'apogée de sa puissance. L'expansion européenne qui succéda à la révolution industrielle a assuré à l'Europe, ou plus précisément aux puissances européennes, la maîtrise d'une part considérable du monde, notamment l'essentiel de l'Afrique et de vastes zones d'Asie regroupées sous l'appellation d'Extrême-Orient dans le langage des maîtres. L'histoire est bien connue : la traite des esclaves déportés d'Afrique vers les Amériques, l'exploitation intensive des ressources africaines, la culture de l'opium imposée en Chine, etc. Ce n'est pas l'absence de principes moraux qui autorisait les puissances européennes à perpétrer de tels actes de cruauté, ni l'incapacité de nos sociétés à différencier le bien du mal. En effet, l'Europe tirait orgueil de la croissance de ses richesses et de sa puissance, du développement des savoirs et de la civilisation. Le problème, comme le lecteur l'aura deviné, c'est que ces principes moraux n'étaient pas d'application universelle. Ils ne s'appliquaient qu'aux Européens ou, peut-être plus précisément, aux Européens blancs de sexe masculin. Et l'on considérait à des degrés divers que les autres groupes de populations, les Africains, les Chinois ou les Indiens, se trouvaient hors du champ d'application de la loi. Ils ne représentaient pas un obstacle sérieux pour la civilisation occidentale, ni d'ailleurs la cupidité, la cruauté et l'exploitation. Associé au darwinisme et au racisme, le droit du plus fort a fait de nous des maîtres du monde pénétrés de notre propre vertu. Dominer et exploiter, tel était notre destin, et même, selon Kipling, le fardeau de l'Homme blanc. Assez étrangement, nous étions capables de combiner ces pratiques avec une mission civilisatrice. Nous avons civilisé le monde par la force des armes : « *Les indigènes et leur bétail ont été efficacement mitraillés* », précise un rapport de combat de la Royal Air Force britannique (RAF) au Soudan, en Afrique, en 1924.



L'histoire européenne des droits de l'homme – passablement inégale.

Pourquoi la colonisation a-t-elle pris fin ? Il n'est pas dans mon propos de retracer ici l'histoire de la décolonisation, mais je présenterai une anecdote pour suggérer une réponse.

Dans les années 1920, la Royal Air Force organisait chaque année un meeting aérien à Hendon. Les avions, merveilles de la technologie de l'époque, attiraient des foules qui venaient admirer les nouveaux modèles, des démonstrations de vol, etc. Mais le véritable but de cette réunion annuelle, c'était de plonger les spectateurs au cœur de l'action. Aussi la RAF construisait-elle à cette occasion un petit village indigène fortifié, peuplé de soldats grimés à la peau assombrie appelés « *Wotnotts* ». Refusant d'obéir aux ordres des autorités britanniques, ils étaient expulsés de leur village et celui-ci réduit en cendres par un bombardement aérien – des bombes incendiaires qui visaient à la fois les indigènes et les habitations. La presse entreprit en 1929 de publier des articles s'élevant contre cette pratique. Faisons-nous cela dans les colonies ? L'année suivante, le même village fut reconstruit, baptisé cette fois-ci « *village de pirates* », car on pouvait supposer, comme l'écrivit un officier de la RAF, que « *les pacifistes eux-mêmes ne pourraient contester que des pirates soient incinérés* ». Pourtant, le village fut bâti puis bombardé afin de divertir le public pour la dernière fois en 1930 (Omissi 1990). Le public et la presse s'intéressèrent à la question et la société civile réfréna les pratiques coloniales. Rien d'étonnant à ce que des journalistes indépendants soient *persona non grata* dans certains milieux.

Évoquons maintenant un chef-d'œuvre de rhétorique, la Déclaration d'indépendance des États-Unis :

« Nous tenons pour évidentes pour elles-mêmes les vérités suivantes : tous les hommes sont créés égaux ; ils sont doués par leur Créateur de certains droits inaliénables ; parmi ces droits se trouvent la vie, la liberté et la recherche du bonheur. Les gouvernements sont établis parmi les hommes pour garantir ces droits, et leur juste pouvoir émane du consentement des gouvernés. »

J'enseigne l'histoire dans un lycée de ma ville, en Norvège. J'avais demandé à mes élèves de traduire la première phrase de cette Déclaration, qui ne leur a pas posé de problème. Son élément central est bien sûr la locution « tous les hommes ». Tout homme, entendu comme tout être humain, est une bonne traduction moderne. Mais en replaçant cet exercice rhétorique dans le contexte historique de l'époque, c'est une tout autre logique qui se manifestait. Tous les hommes, était-ce réellement tous les êtres humains ? Non : tous les êtres humains de sexe masculin. Tous les êtres humains de sexe masculin ? Non, tous les blancs de sexe masculin. Tous les blancs de sexe masculin ? Non, seulement ceux qui jouissaient d'un certain niveau de revenu ou statut social. En remontant le temps à partir de notre situation actuelle, nous observons le rétrécissement progressif de l'espace où les droits de l'homme sont la norme. Le fait que le substantif « *homme* » désigne de façon générique l'ensemble des êtres humains a également fourni matière à réflexion à quelques-uns de ces adolescents de 18 ans.▶▶▶



Arrestation en 1914 d'Emmeline Pankhurst, militante pour le droit de vote des femmes britanniques.



Malala Yousafzai (2012), grièvement blessée pour avoir défendu l'accès à l'éducation pour les filles.

■ Il est important qu'un professeur d'histoire s'attache à montrer que l'égalité n'a pas progressé spontanément, mais grâce à quelques-uns qui se sont battus pour elle. L'égalité en faveur des femmes, pour autant qu'elle existe, n'a pas été acquise mécaniquement, mais parce que d'aucuns ont lutté pour l'obtenir. Nous savons que, dans certaines régions du monde, des femmes risquent leur vie pour l'égalité, voire pour l'accès à l'éducation. Malala a été grièvement blessée pour avoir défendu l'accès à l'éducation pour les filles. Les droits de l'homme ne se sont pas étendus d'eux-mêmes à des pans plus larges de la société. Des femmes ont lutté pour obtenir leur place dans la société, des travailleurs se sont organisés. Aujourd'hui encore, nous, les Européens nantis, voyons des enfants quasiment tenus en esclavage qui passent leur enfance à produire des biens de consommation bon marché destinés aux Occidentaux.

■ Posons clairement la question : comment les droits de l'homme s'étendent-ils à de nouveaux pans de la population ? Comment les défavorisés améliorent-ils leur situation ? La réponse n'est pas simple, mais multifactorielle. Un premier élément de réponse tient dans le fait que des populations se sont vu reconnaître leurs droits par l'intermédiaire du système électoral. La démocratie a relevé les masses. Le développement du droit de vote et celui des droits de l'homme sont liés. Le droit de vote, exercé dans le cadre d'élections libres et équitables, serait-il donc la condition *sine qua non* du développement des droits de l'homme ?

■ Ces considérations sont probablement simplistes. Les groupes les plus nombreux ont amélioré leurs droits par la voie du système électoral, ce qui était en effet réalisable tant que ces groupes composaient une majorité de la population. Aujourd'hui, dans beaucoup de pays, c'est la classe moyenne aisée qui forme la part la plus importante de la population. Quant aux plus pauvres, ils ne peuvent espérer améliorer leurs conditions d'existence grâce au vote. L'idée fondamentale est ici la solidarité. Or il semble que la solidarité soit bien plus difficile quand il s'agit de relever autrui au-dessus de sa condition plutôt que de se relever soi-même. Prendre en compte la minorité par le biais du système électoral est parfois problématique. Dans une société démocratique fonctionnelle, la majorité peut prendre soin d'elle-même mais, pour les minorités, d'autres moyens peuvent s'avérer nécessaires – par exemple la protection des minorités ethniques par la loi et parfois par le droit international, point sur lequel je reviendrai.

■ Revenons à notre question principale : comment les droits de l'homme s'étendent-ils géographiquement ? D'une part, l'évolution politique a, sous un certain rapport, contribué à l'émergence des droits de l'homme. La fin de la guerre froide a favorisé l'émergence d'une nouvelle dynamique dans les relations internationales : les situations jusqu'ici figées étaient devenues négociables. Mais cette évolution n'a pas nécessairement amené la compassion : celle-ci s'est propagée dans le monde nouveau grâce aux nouveaux médias. La compassion de la population est essentielle en ce sens qu'elle exerce une pression politique. Quand des actes de cruauté sont commis dans le monde de l'après-guerre froide, il y a habituellement plusieurs caméras disposées à les filmer, et chacun sait que les images vacillantes enregistrées par un téléphone mobile peuvent en dire beaucoup. L'internet et les téléphones cellulaires fournissent un savoir visuel. Au plan international, les droits de l'homme ont été renforcés par un média ingouvernable. Je me répéterai donc ici : en matière de droits de l'homme, un média non soumis au contrôle étatique est une chance.

■ D'autre part, les droits de l'homme sont désormais un sujet de préoccupation internationale, et non plus seulement d'audience nationale. Nous sommes tous concernés par les droits de l'homme. On peut exercer de plusieurs manières une influence sur des pays étrangers désinvoltes vis-à-vis des droits de l'homme. Les accords commerciaux sont désormais normalement complétés de clauses portant sur les droits de l'homme. Le travail des enfants ou des conditions de travail préoccupantes peuvent se traduire par une réduction des commandes, voire par un boycott. Nous observons ici encore l'effet du levier économique. Là où naguère l'argent servait de prétexte pour faire abstraction des droits de l'homme, il peut aujourd'hui servir d'argument pour les faire respecter. Qu'on le veuille ou non, l'argent conserve sa capacité de persuasion. Le point fondamental, ici, ce n'est pas de savoir comment exercer une influence, par l'argent, par la révélation au public ou tout autre type de pression politique : ce que je souhaite souligner, c'est que la question des droits de l'homme n'est désormais plus nationale, mais qu'elle est devenue internationale.

■ En Europe, la capacité et la volonté d'adapter des législations nationales aux normes internationales ne sont pas nouvelles. Adoptée par le Conseil de l'Europe en 1950, la Convention européenne des droits de l'homme est entrée en vigueur en 1953. C'est un texte déjà ancien. Les États signataires s'engagent à modifier leur législation interne et la mettre en conformité avec la Convention. Son article 34 indique que « toute personne physique, toute organisation non gouvernementale ou tout groupe de particuliers qui se prétend victime d'une violation par l'une des Hautes Parties contractantes des droits reconnus dans la Convention » peut saisir la Cour européenne des droits de l'homme. Si la Cour prend une décision contraire au point de vue d'un gouvernement, celui-ci a l'obligation de mettre sa législation en conformité avec la convention. La Cour fixe des normes renforcées en matière des droits de l'homme pour les 47 pays membres du Conseil de l'Europe et peut mettre un État en demeure de modifier sa législation nationale. Mais elle est victime de son succès, en atteste le nombre impressionnant d'affaires pendantes. ▶▶▶

Un autre domaine a été également le cadre d'une évolution du droit international. Au petit matin du 17 novembre 1998, des agents de Scotland Yard procèdent à l'arrestation de l'ex-dictateur chilien, Auguste Pinochet, qui se trouve alors en visite à Londres. Appréciant le Royaume-Uni, il séjourne fréquemment dans la capitale britannique et bénéficie, en sa qualité d'ancien chef d'État, de l'immunité diplomatique à l'occasion de ses déplacements à l'étranger. Après son arrestation, ses avocats jouent précisément cette carte diplomatique, argumentant qu'un ancien chef d'État jouit d'une immunité de poursuites pour les actes qu'il a accomplis ou donnés instruction d'accomplir dans l'exercice de ses fonctions. La plus haute juridiction du Royaume-Uni, la Chambre des Lords, est bientôt saisie de son cas et déclare, par une décision prise à la majorité de trois juges contre deux, qu'un ex-chef d'État ne peut plus se prévaloir de l'immunité pour les actes qu'il a accomplis ou ordonnés d'accomplir dans l'exercice de ses fonctions. Le cas Pinochet est important car il cristallise la question de l'immunité au regard de crimes contre l'humanité. Les crimes reprochés à Pinochet n'étaient l'affaire ni du Royaume-Uni, ni du Chili, ni de l'Espagne (d'où avait été lancée la procédure visant l'ex-dictateur) ; il s'agissait en la matière de crimes contre l'humanité qui, par conséquent, concernent chacun d'entre nous. Les droits de l'homme ayant acquis, en l'occurrence, force de loi sur le plan international, il était désormais possible de poursuivre les crimes contre l'humanité devant les tribunaux du monde entier. Le fantôme de Nuremberg n'était pas tout à fait mort. Le droit international s'en trouva transformé à jamais. Faut-il en déduire qu'il existe dorénavant un devoir de poursuivre les auteurs de crimes contre l'humanité ? Je crois que la réponse est oui. Ces crimes ne peuvent être protégés par une immunité. Des gouvernements peuvent amnistier leurs sbires, mais dès l'instant où ces personnes franchissent les frontières de leur pays, elles risquent la mise en détention et les poursuites judiciaires. Pinochet s'est en définitive tiré d'affaire, après 503 jours passés en résidence surveillée au Royaume-Uni, souffrant prétendument de la maladie d'Alzheimer (une affection qui devait se révéler temporaire). Reste qu'il a été arrêté et que sa détention reposait sur de solides bases juridiques. Le général Pinochet est le premier dictateur auquel le droit international et la mémoire internationale ont infligé une leçon d'humilité depuis les procès de Nuremberg. Cette évolution est toutefois relativement récente. On ignore encore si elle aboutira à un plus grand respect des droits de l'homme, mais il n'est pas déraisonnable d'en attendre au moins quelque effet dissuasif.

On a également progressé sur la voie de la répression des auteurs de crimes contre l'humanité lors des procès dits de l'ex-Yougoslavie qui ont permis de juger plusieurs participants à ces guerres atroces, dont Slobodan Milosevic, Radovan Karadzic et Ratko Mladic. Quel tribunal serait à même de juger des criminels de cette envergure ? Dans le cas de l'ex-Yougoslavie, celui-ci a été institué par le Conseil de sécurité (résolution 808 du 22 février 1993) qui, constatant que la situation posait une menace à la paix et à la sécurité internationales, a décidé de créer un tribunal international devant contribuer au rétablissement de la paix en mettant un terme aux crimes de guerre et en sanctionnant les responsables de ces violations graves. Cette décision se fondait sur un rapport faisant état de la pratique du nettoyage ethnique, de tueries de masse, de tortures, de viols, de pillages et de destructions de biens culturels, religieux et privés.

La première décision de la procédure préjudicielle du Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY) a été d'affirmer que la compétence internationale ne requérait pas la preuve d'un conflit armé international et que l'existence d'une guerre d'extermination réciproque était suffisante. « *Le raisonnement ayant abouti à cette décision [...] établit incontestablement la compétence de la communauté internationale qui, si elle le juge à propos, peut sanctionner des dirigeants qui oppriment brutalement leur propre peuple, indépendamment du fait que leur situation critique pourrait directement attirer une intervention étrangère.* » (Robertson, G 2006 : 380).

Ces vingt dernières années ont connu un certain nombre d'interventions militaires dont plusieurs avaient pour enjeu prioritaire la situation des droits de l'homme. Quelques-unes avec l'appui des Nations Unies, d'autres sans ce soutien. L'OTAN débuta en mars 1999 sa campagne de bombardement contre la Serbie sans la placer sous l'égide d'une résolution du Conseil de sécurité. Cette opération fut qualifiée d'« intervention humanitaire », l'OTAN recourant à la force militaire pour des raisons humanitaires ; pour le dire sans ambages, l'Organisation bombardait pour la paix. Le ministre de la défense britannique fit valoir que cette action s'inscrivait dans le cadre du droit international, invoquant dans son argumentation juridique le principe que, dans les cas extrêmes, le recours à la force était justifié pour prévenir une catastrophe humanitaire. Les autorités norvégiennes hésitèrent toutefois à soutenir cette campagne, reconnaissant rencontrer de sérieuses difficultés pour la justifier juridiquement. D'un point de vue militaire et politique, la campagne de bombardement ne fut pas particulièrement probante, car, en se prolongeant, elle provoqua la mort d'un nombre excessif des personnes mêmes qu'elle était censée protéger. Malgré ces insuffisances, elle a réinscrit l'intervention militaire à l'ordre du jour de la protection des droits de l'homme, et grâce à elle, le droit à l'intervention humanitaire a réintégré le droit international. Mais cette question n'en demeure pas moins problématique : toute intervention militaire de la sorte demeurant lourde d'abus potentiels, il est impératif, pour les prévenir, de l'assortir de restrictions limitant sa portée.

Nous avons jusqu'à présent mentionné un certain nombre de moyens adoptés depuis la fin de la guerre froide pour exercer une influence positive sur la question des droits de l'homme.

- ▶ Nous avons vu que les pressions financières, par la menace de cesser tout échange commercial avec les régimes qui ne respectent pas les droits fondamentaux, sont opérantes, même si elles exigent une forme de transparence difficile à mettre en œuvre. Les sanctions économiques sont susceptibles d'avoir un effet, bien qu'en pratique elles frappent plus souvent les populations que les dirigeants.
- ▶ Un dirigeant sur lequel pèsent des charges de crimes contre l'humanité est désormais susceptible d'être appréhendé dans n'importe quel pays. L'immunité diplomatique n'est plus opposable ; il n'existe plus de refuge.
- ▶ L'intervention militaire à des fins humanitaires est elle aussi une possibilité, même si le concept de bombardement pour la paix demeure problématique.

Les évolutions présentées ici partagent deux points communs : en premier lieu, elles signalent un affaiblissement de la distinction opérée entre crimes contre l'humanité perpétrés à l'intérieur d'un État ou à l'extérieur de celui-ci. L'intégrité territoriale et l'indépendance politique de l'État concerné ne sont plus absolument opposables. Des interventions extérieures sont envisageables. Les prérogatives de l'État sont affaiblies, celle de la personne individuelle renforcées. ▶▶▶



LE MEURTRE DE MASSE TÉLÉVISÉ

...ET

LA RIPOSTE

■ Le second point que je souhaiterais souligner, c'est que ces évolutions ont lieu en Europe, en partie à cause des événements tragiques qui les ont suscitées, en partie parce que les pays européens se sont activement intéressés à la protection des droits de l'homme dans d'autres régions du monde et se montrent moins tolérants à l'égard des auteurs de violations du droit humanitaire. Cet élément constitue véritablement une base sur laquelle construire.

■ Il eût été approprié de conclure le présent article sur une note optimiste, en déclarant que l'Occident se trouve à l'avant-garde d'une évolution positive, mais l'attentat du 11 septembre 2001 a compliqué la situation.

■ Confrontées à la brutalité de l'attaque perpétrée contre les tours jumelles du World Trade Center à New York et le Pentagone, les autorités américaines ont réclamé justice pour ces crimes atroces. Ce qui s'est rapidement traduit par la déclaration de « guerre au terrorisme » du président Bush et les opérations militaires en Irak, en Afghanistan et dans plusieurs autres pays. La guerre contre le terrorisme est un concept problématique en soi, car ce qu'elle implique précisément est difficilement identifiable. Mais elle se trouve incontestablement à l'origine d'un certain nombre d'images inquiétantes diffusées par les télévisions occidentales, comme celles de Guantanamo et d'Abou Ghraib.

■ J'ai la conviction que les images d'Abou Ghraib attestent de tortures, ou du moins de traitements si dégradants systématiquement infligés à des êtres humains qu'ils constituent des actes de torture. On est attristé de constater qu'il s'agit ici d'une réalité occidentale. On ne peut combattre le terrorisme et cautionner de tels agissements. Ces images déplorables témoignent de pratiques désastreuses qui ont affaibli la présence occidentale non seulement en Irak mais aussi dans toute la région. Le président Bush a fait remarquer à juste titre que ces photographies ne représentent pas les États-Unis, mais les Américains y ont perdu la considération dont ils jouissaient de même que leur autorité morale.

■ Les euphémismes n'ont pas manqué pour édulcorer la qualification de ces pratiques de torture. Positions douloureuses, simulations de noyade, attaques de chiens, bastonnades, privation de sommeil, exposition à des niveaux sonores insoutenables, etc., sont appelées « techniques d'interrogatoire en profondeur », « stimulation auditive », « toilette forcée » ou autre. Ces périphrases sont en elles-mêmes intéressantes. Des milliers de pages ont été rédigées pour justifier les traitements infligés aux personnes désignées comme « combattants illégaux ». La prohibition de la torture est profondément enracinée dans le droit anglais et américain. Au XV^e siècle, des tribunaux anglais opposaient une fin de non-recevoir aux preuves obtenues sous la torture, les juristes de l'époque la rejetant comme « chose pratiquée par les Français ». Dans les années 1630, l'utilisation de la torture à l'encontre de prédicateurs puritains convainquit ces républicains de quitter l'Europe pour le Massachusetts.

■ En droit international, l'interdiction de la torture et des traitements inhumains ou dégradants est absolue et intangible. Aucun État ne peut se réserver le droit de pratiquer la torture. Le tortionnaire, à l'instar du pirate ou du marchand d'esclaves avant lui, est *hostis humanis generis*, ennemi de l'humanité. La Chambre des Lords britannique déclare en 2005 que la prohibition de la torture ancrée dans la *common law* conserve son caractère absolu et s'applique à toutes les procédures judiciaires, y compris aux juridictions spécialisées dans les affaires de « terrorisme ».

■ La prohibition de la torture est donc absolue. Pourtant, nul n'ignore que la réalité est différente. Si on y met un terme au sein des institutions, la pratique n'en disparaît pas pour autant, mais y demeure en tant qu'usage caché. Des militaires formés pendant une guerre à infliger des traitements dégradants et humiliants à des prisonniers les infligeront de nouveau lors du conflit suivant, institutionnalisant ainsi la pratique.

■ Une troisième raison, peut-être dangereusement pragmatique, de ne pas recourir à ces pratiques, est leur inefficacité. La torture autorisée par certaines hiérarchies militaires et politiques occidentales ne produit pas de résultats fiables. Le commandement militaire en Irak a reconnu n'avoir recueilli que très peu d'informations sur les insurgés par ces méthodes.

■ Subsiste le problème de la base de Guantanamo et des hommes qui y sont incarcérés. Si les personnes arrêtées au cours d'opérations militaires sont considérées comme des combattants légitimes, elles sont protégées par les conventions de Genève. Sinon, ce sont des criminels auxquels s'applique le code pénal du pays dans lequel ils sont arrêtés. Ils ont alors certains droits, notamment celui à un procès équitable. Mais les détenus de Guantanamo ne sont considérés ni comme des prisonniers de guerre, ni comme des criminels, et se trouvent par conséquent dans un vide juridique dans lequel ils paraissent pouvoir être gardés indéfiniment. Une situation parfaitement intolérable au regard des droits de l'homme. ▶▶▶

VALORISATION DE LA VIE HUMAINE INDIVIDUELLE

” Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.
Déclaration universelle des droits de l'homme, article 1^{er}

” Le droit de toute personne à la vie est protégé par la loi.
Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, article 2 : droit à la vie

VALORISATION DE LA VIE HUMAINE INDIVIDUELLE DANS L'HISTOIRE DE L'ART

Professeur Fernando Golvano
Université du Pays Basque, Espagne

” Il y a un travail du négatif dans l'image, une efficacité "sombre" qui [...] creuse le visible [...] et meurtrit le lisible. (Didi-Huberman 2010)

” Ce par quoi les grandes œuvres d'art nous réconfortent réside moins dans ce qu'elles expriment que dans le fait qu'elles ont réussi à s'extorquer pour ainsi dire à l'existence. L'espoir se manifeste le plus souvent chez les désespérés. (Adorno 2001)

La vie humaine et les nombreuses manifestations de violence auxquelles elle est confrontée ont trouvé un moyen de représentation et de questionnement exceptionnel dans l'art et la littérature. Il serait vain de chercher à résumer, dans le cadre de ce court article, l'histoire des formes qui ont fait face aux innombrables exemples d'hubris qui se font jour et menacent l'existence humaine. Je me bornerai ici à décrire quelques exemples illustrant la capacité de l'art à s'opposer constamment à cette violence, qui empêche d'accéder à une existence plus libre et plus égalitaire et met en péril l'avenir de tout projet démocratique encore en construction. ▶▶▶

■ Faisons un voyage dans le temps : il est bien connu que, dans les premiers temps de la démocratie en Grèce antique, les tragédies athéniennes ont été les tout premiers exemples historiques majeurs du recours à la faculté de réflexion par des moyens poétiques. Mais elles étaient plus que cela : un fascinant instrument de *paideia*, un procédé pédagogique et cathartique qui élevait les citoyens et, en même temps, leur ouvrait les yeux et leur permettait de se prendre en charge. Les tragédies constituaient ainsi un formidable moyen d'auto-apprentissage des valeurs civiques et démocratiques. Les poètes tragiques n'imposaient pas une signification particulière et ne dictaient pas de valeurs et de normes dépourvues d'ambiguïté : ils créaient des formes poétiques de signification qui stimulaient la réflexion des citoyens et les éduquaient. On trouvera difficilement une perception plus profonde et plus critique de la nature humaine que celle que Sophocle a décrite dans *Antigone* (442 av. J.-C.), lorsqu'il dit que beaucoup de choses sont admirables, mais rien n'est plus admirable que l'homme. Ni les dieux, ni les forces aveugles de la nature ne sont en mesure de faire obstacle à sa faculté de créer et de détruire. L'étonnement suscité par ce pouvoir ambivalent a été une inépuisable source de questionnements poétiques et philosophiques multiples.

■ Depuis cette époque et jusqu'à nos jours, les différents arts ont explicitement montré leur pouvoir critique et parfois thaumaturge ou, au contraire, mystificateur ou anesthésiant. La nature authentique des arts réside dans la diversité de leurs rôles : ils peuvent servir les mondes établis de l'imagination ou les remettre en question et en créer de nouveaux. On trouvera dans l'histoire de l'art des exemples associant ces deux lignes de conduite, mais je me bornerai ici à évoquer des œuvres et des artistes ayant opté pour la première. Les positions adoptées, les dimensions éthiques et politiques, peuvent être explicites ou tacites, mais les œuvres les plus intemporelles, celles dues aux grands artistes, sont en mesure de transcender les frontières culturelles et d'encourager un dialogue qui soit à la fois local et universel. Il convient de ne pas oublier non plus qu'elles activent un élément mystérieux qui explore le tragique de la condition humaine, les rêves et les cauchemars de l'humanité.

■ Le premier exemple que j'aborderai ici est celui du peintre et graveur espagnol Francisco de Goya (1746-1828). Ce fut lui qui, au commencement de l'ère européenne moderne, fraternisa avec l'esprit des Lumières, produisant des œuvres picturales et graphiques qui introduisirent une nouvelle dimension éthique et politique dans le domaine des arts. Sa célèbre toile intitulée *Tres de Mayo* (Los fusilamientos del 3 de mayo) (1814) n'est pas seulement un plaidoyer contre les guerres napoléoniennes et l'invasion de l'Espagne par les Français, mais aussi un refus radical des actes barbares et inhumains associés à toutes les guerres.



Goya, *Desastres de la guerra* (1810-1820), *Grande Hazaña! Con muertos!*

■ Sur la quarante-troisième planche des *Caprichos* (Caprices), Goya écrit : « Le sommeil de la raison engendre des monstres. » Il ne nous est plus possible d'oublier que cette déclaration paradoxale, encore et toujours confirmée par l'expérience historique, est un inéluctable principe de la condition humaine et des rêves d'émancipation de l'homme. Une autre série de gravures tout aussi célèbre, *Les Désastres de la guerre* (1810-1820), contient celle illustrée ici, *Grande Hazaña! Con muertos!*

■ Nombre d'artistes ont rendu hommage à Goya en se réappropriant cette série d'estampes. Les frères Jake et Dinos Chapman, par exemple, qui, au milieu des années 1980, choisirent le chemin de la transgression et de la provocation en retouchant à la peinture une édition des quatre-vingt-trois gravures de Goya qu'ils avaient acquise.

■ Mais revenons à Goya, à sa révolution picturale et aux idéaux des Lumières qui étaient également consignés par l'écriture dans le contexte d'une sécularisation croissante de l'Europe. Tzvetan Todorov fait remarquer que Goya ambitionne de représenter le monde tel qu'il est de même que son interprétation personnelle de ce monde. Il ajoute que dans les plus troublantes de ses *Disparates*, le peintre s'exprime par le moyen de formes que chacun peut reconnaître. Sa peinture reste figurative, même s'il remet en cause les conventions de la perspective et les règles de construction de l'espace. Todorov tire de son analyse de l'œuvre de Goya une conclusion de valeur universelle, selon laquelle le peintre montre par le truchement des images (*Los Caprichos*) que la valeur des idéaux que l'on défend ne préjuge en rien des crimes que l'on peut commettre en leur nom et que les défenseurs des valeurs républicaines ne sont pas meilleurs que les tenants du patriotisme et de la tradition. Ses peintures étaient par conséquent prophétiques des guerres fratricides qui allaient dévaster l'Europe. ▶▶▶

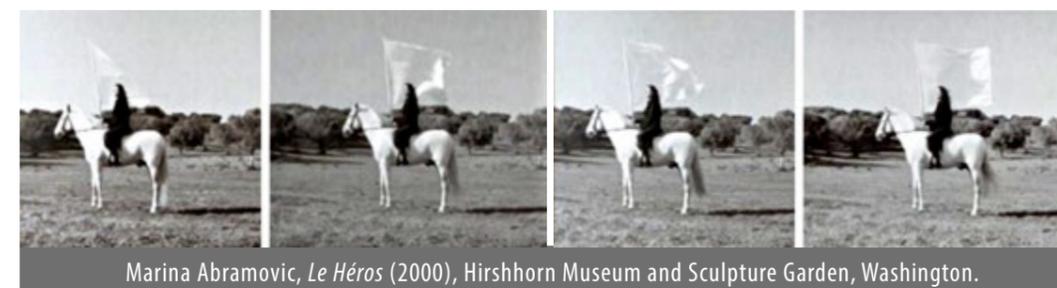
Picasso, *Guernica* (1937) Museo Reina Sofia, Madrid, Espagne.

■ Les tragiques événements de la guerre d'Espagne ont été symbolisés par *Guernica* (1937), peint par Picasso à un rythme étourdissant en seulement trente-trois jours et exposé dans le pavillon de la République espagnole à l'occasion de l'Exposition internationale de Paris.

■ Le 26 avril 1937, les avions allemands de la légion Condor, en soutien à la rébellion nationaliste du général Franco, bombardent la ville de Guernica, faisant des dizaines de morts et de blessés, et détruisant la ville qui symbolisait les *fueros* basques (lois provinciales) séculaires. Pour la première fois dans l'histoire de l'Europe, des citoyens ordinaires étaient victimes d'un bombardement aérien massif. Des actes de terreur tout aussi abjects seront réitérés au cours de guerres ultérieures.

■ Un enchaînement d'horreurs allait inéluctablement relier les noms d'Hiroshima, Nagasaki, Halabja, Beyrouth, Dresde, Srebrenica, Bagdad, Alep avec ceux de bien d'autres villes.

■ Lors de sa première exposition publique, la célèbre toile de Picasso et la signification de quelques-unes de ses figures suscitent d'innombrables interprétations, à tel point que le peintre lui-même s'abstient d'en formuler la moindre explication. Mais peu importe que le taureau ou le cheval représentent en fait le peuple espagnol ou le général Franco. Ce qui est essentiel s'agissant de ce tableau, c'est son emblématique force de provocation, de questionnement vis-à-vis de la barbarie qui caractérise cet événement tristement célèbre. C'est en même temps un vibrant plaidoyer contre la guerre dont la dimension universelle se ranime sans cesse. Nous le constatons dans le fait qu'artistes et citoyens ordinaires continuent à y recourir à chaque fois qu'éclatent des conflits ou que des actes de barbarie sont commis.

Marina Abramovic, *Le Héros* (2000), Hirshhorn Museum and Sculpture Garden, Washington.

■ À la suite de Rubens et du regard critique qu'il porte sur cette question dans son *Allégorie de la Paix et de la Guerre* (1626-1630), de Goya dans les œuvres déjà citées ou de Delacroix dans sa *Scène des massacres de Scio* (1824), Picasso efface les frontières qui distinguent le document de l'imaginaire pour explorer les ombres de l'existence humaine. Des artistes et des poètes créent sans relâche une mémoire qui fonctionne comme un bouclier nous protégeant de l'hubris, de la catastrophe provoquée par l'action de l'homme, et nous rappelle en même temps le tragique de notre condition. Paul Eluard, par exemple, écrit dans *La victoire de Guernica* : « La peur et le courage de vivre et de mourir / La mort si difficile et si facile. »

■ Dans ses œuvres et performances, l'artiste serbe Marina Abramović (Belgrade, 1946) a abordé des guerres plus récentes, comme celles qui ont dévasté l'ex-Yougoslavie, notamment dans l'installation vidéo *Balkan Baroque* (1997) ou la performance vidéo *Le Héros* (2000) où, chevauchant un cheval blanc, elle brandit un drapeau blanc tandis que l'on entend une chanson populaire évoquant la reddition d'un héros. Cette image à la fois poétique et mystérieuse nous invite à entreprendre un questionnement critique et une forme de catharsis silencieuse après la fratricide guerre des Balkans.

■ La longue histoire des régimes dictatoriaux d'Amérique Latine est marquée par de très nombreuses victimes. Victimes du régime Pinochet, deux artistes chiliens sont à l'origine d'une œuvre à la fois troublante et fraternelle en lien avec ce qu'ils ont vécu. Les images et les installations d'Alfredo Jaar (Santiago, 1956) donnent forme à une propédeutique critique complète préparant à l'interprétation d'une mémoire tragique. ▶▶▶



Eugenio Dittborn, *Pieta (Madison Square Garden) (pintura aeropostal)*, (1985).

■ Le mémorial *Géométrie de la conscience* (2010), installé au musée de la Mémoire et des Droits de l'homme de Santiago, montre un dispositif narratif dans lequel les silhouettes des morts rejoignent celles des vivants dans une pensée du passé, du présent et de l'avenir. Quant à Eugenio Dittborn (Santiago, 1943), il adopte une démarche itinérante pour produire un ensemble d'images qualifiées de « peintures aéropostales ». Par cette stratégie d'exposition de son travail reposant sur la poste aérienne, il se propose de « faire circuler de petites maquettes de quelque chose qui serait analogue à une mémoire ».

■ Ses œuvres, telle cette *Pieta (Madison Square Garden) (pintura aeropostal)* (1985), sont expédiées par courrier postal puis montées et exposées dans les musées et centres d'art des pays destinataires. Elles représentent sous forme d'image visuelle des souvenirs et des antagonismes politiques et culturels qui s'expriment dans un contexte spécifique et migrent vers d'autres lieux de réception.

■ Pour en revenir à l'Europe et au long conflit d'Irlande du Nord, Willie Doherty (Derry, 1959) est l'auteur d'un certain nombre d'œuvres qui scrutent sans relâche les traces que cette guerre a laissées dans l'esprit de ses compatriotes.

■ Dans son installation intitulée *Unfinished* (2010), la caméra scrute l'intérieur de deux vastes entrepôts par le moyen de lents panoramiques et d'images statiques. Ces séquences visuelles sont accompagnées par la captation du récit atroce que fait un homme évoquant son expérience d'otage et de prisonnier dans un espace analogue à celui de l'installation. Dans ce récit fragmentaire et dissocié, les deux séquences vidéo alternent entre des vues sinistres de l'intérieur du bâtiment et celles de l'homme cherchant avec difficulté à reconstituer une version de son calvaire.



Willie Doherty, *Unfinished* (2010).

Chillida, *Para el hombre, por los derechos humanos*, Sérigraphie (1980) 65 x 39 cm.

L'intervalle de temps qui sépare les deux événements fait naître dans l'esprit du spectateur un certain doute sur l'authenticité de ce qu'il voit et entend. Cette poésie de l'incertitude qui encode le récit et l'amnésie qu'elle communique exprime toute la difficulté d'une mise en images de la signification d'une expérience traumatique. L'ambiguïté même de l'œuvre suscite en outre des questions d'ordre éthique : comment est-il en effet possible de reconnaître toutes les victimes sans qu'il soit nécessaire de comparer les causes politiques ?

■ L'espace dévolu au présent article n'est pas suffisant pour aborder la complexité du conflit basque et parler ici de la violence qui l'a caractérisé ainsi que de la façon dont les arts l'ont représenté. Cela reste à faire. Je me bornerai donc ici à présenter une modeste œuvre d'Eduardo Chillida (Hernani, 1924 - San Sebastian, 2002), une sérigraphie datant de 1980 et intitulée *Pour l'homme, pour les droits de l'homme*.

■ Avec une économie formelle remarquable, très caractéristique de sa poésie visuelle, et une austérité chromatique particulièrement bien choisie, Chillida crée un espace vide destiné à la protection des droits de l'homme, droits bien entendu inviolables, où cet inépuisable désir d'humanité peut être accueilli et nourri. Un dénominateur commun relie la *Déclaration des droits de l'État de Virginie* (1776) à la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* (Paris, 1789), puis à la *Déclaration universelle des droits de l'homme* (Paris, 1948) : la reconnaissance de la liberté et de l'égalité inhérentes à tous les êtres humains. Nul n'ignore cependant que cet idéal démocratique a été bafoué à maintes reprises et dans de nombreux lieux, et aujourd'hui encore même en Europe. ▶▶▶

■ Nous avons envisagé plusieurs situations et cas dans lesquels l'action artistique s'engage sur la voie de la création de nouvelles figures critiques de la pensée et de la mémoire. Cette action, à laquelle participent également nombre d'auteurs, de poètes et de penseurs, s'inscrit dans les processus créatifs, démocratiques et politiques qui façonnent une humanité plus libre, plus égalitaire et plus fraternelle. Des auteurs comme Primo Levi, Vassili Grossman, André Kertész, Ossip Mandelstam, Jorge Semprún, Jean Améry et Paul Celan, qui ont vécu le totalitarisme européen dans ses différentes configurations, exposent la profondeur des relations qui se sont nouées entre la création d'une mémoire démocratique et l'établissement d'un ordre politique plus libre et plus juste.

■ Dans son essai *Art et démocratie*, Joëlle Zask écrit : « La lumière que projette l'art sur la politique et la politique sur l'art éclaire leur valeur incomparable au regard de la vie, mais aussi leurs déficiences, leurs mensonges et leur hypocrisie ; la politique, en révélant aux pratiques artistiques le point où, de créatrices, elles deviennent conformistes, et l'art, en indiquant à la politique le moment où, de servante, elle devient maître, voire bourreau. Si l'artiste est le meilleur des citoyens, c'est aussi que l'homme démocratique n'est dans l'idéal ni un savant ni un être rationnel ou un agent moral, encore moins un mouton ou un suiveur. Du fait qu'il participe à l'invention des conditions de sa vie, c'est un créateur. » (Zask 2003: 5-6)

■ Le renouveau de la création contemporaine est par conséquent traversé par de nouveaux courants démocratiques dans les domaines culturels, sociétaux et politiques. Dans un contexte d'incertitudes sur l'avenir de l'Europe, plus particulièrement dans les pays d'Europe du Sud, un nouveau spectre semble se profiler, celui de la crise et de la décomposition du projet européen et de l'État providence, suscitées par la logique prédatrice du capitalisme spéculatif mondial. Un phénomène sans précédent survient dans l'histoire européenne, une sorte de « révolution par en haut », selon l'expression d'Étienne Balibar.

■ Castoriadis (2012) nous rappelle dans ses essais critiques que la « forme artistique est à la fois la forme du chaos et la forme qui donne, directement, sur le chaos. Elle est passage et ouverture vers l'abîme. C'est ce donner forme du chaos qui constitue la catharsis de l'art ». Après la seconde guerre mondiale, Adorno écrit dans ses *Minima Moralia* que la « mission actuelle de l'art est d'introduire le chaos dans l'ordre », à savoir de créer le non identique, ce qui résiste à l'exploitation par une raison technocratique. Cette polarité entre mise en forme du chaos et subversion de l'ordre et de la prose du monde ménage un espace où concrétiser une tâche passionnante à réaliser par la création contemporaine. « Il existe plusieurs espaces innommés », écrit Juan Gelman, « et la poésie travaille et nomme ce qui n'a pas encore de nom. Le poète explore donc des sentiers intérieurs qu'il n'a jamais empruntés auparavant et il doit essarter sa subjectivité, ne pas écouter le fracas de la parole imposée, regarder les mille visages que l'expérience éclaire par la parole, trouver l'expression qui leur donne vie dans l'écriture. Cette plongée en soi-même du poète est une audace qui l'expose à l'intempérie. »

■ Les arts et l'action politique sont susceptibles de stimuler le développement de valeurs communautaires fondées sur la non-identité, de nous parler à différentes époques de la nécessité de recréer continuellement ce qui est commun à tous, tout en préservant la liberté et la pluralité. Et c'est ici que nous trouvons une ouverture vers les autres, qui prend naissance avec la reconnaissance de ce qui nous est spécifique. Le poète portugais Fernando Pessoa incarne cette problématique. Comme le précise Mikel Iriondo (2012) : « Pessoa a scindé son moi en plusieurs identités différentes appelées hétéronymes, chacune ayant sa biographie, son œuvre poétique et sa conception esthétique propres. Je considère que c'est un paradigme de la tolérance universelle : si j'abrite un aussi grand nombre d'identités à l'intérieur de moi-même, comment pourrais-je rejeter les autres ? » La création est susceptible d'être une manière de jeter des ponts entre nos totalités fragmentaires et celles des autres, entre différentes époques, entre les victimes de violences multiples et d'autres citoyens, entre l'avenir oublié dans notre passé et les nouvelles promesses d'autonomie et d'émancipation.

■ « Entre les rives du même et de l'autre, l'Homme est un pont », écrit Jean-Pierre Vernant sur l'un des panneaux du pont de l'Europe qui relie Strasbourg à Kehl. Cette vérité profonde est pour ainsi dire actualisée dans la création artistique et littéraire, grâce à des formes, des sympathies et des désirs renouvelés, dans les pratiques individuelles et collectives. ■■■

BIBLIOGRAPHIE

Adorno Teodor W. (2001), *Minima moralia*, Paris : Payot, 2003.

Castoriadis Cornelius (2012), *Entretiens avec Octavio Paz*, Revue *Détours d'écriture*, République des Lettres, Paris.

Didi-Huberman (2010), Didi-Huberman G. (1990), *Devant l'image*, Paris, Minuit. Gelman, Juan *Discurso de recepción del Premio Cervantes*, La Jornada, 23 avril 2008.

Iriondo Mikel *Recordando a Adorno: estrategias narrativas y memoria de la violencia en A. Aurrekoetxea y F. Golvano* (éd.), *Primas críticos. Lecturas sobre la filosofía y la teoría estética de Adorno* [en préparation].

Sophocle (1981), *Tragédies*, Gallimard, Paris.

Todorov, Tzvetan (2011), *Goya. À l'ombre des lumières*, Flammarion, Paris.

Zask Joëlle (2003), *Art et démocratie. Peuples de l'art*, PUF, Paris.



GROUPE CIBLE
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

**QUESTION
CLÉ**

Dans son article intitulé *Les Droits de l'homme dans une perspective historique*, le professeur Naastad fait référence à la controverse qui s'est tenue en 1550 à Valladolid, en Espagne, et qui opposa Bartolomé de las Casas et Juan Ginés de Sepúlveda à propos du traitement réservé aux Indiens vivant dans les nouveaux territoires « espagnols » d'Amérique Centrale. La question centrale du débat, comme le souligne l'auteur, n'était pas de savoir si les êtres humains ont des droits – tout le monde s'accordait sur ce point à le reconnaître – mais si les Indiens pouvaient être à juste titre considérés comme humains. Des droits vous protègent, mais seulement si vous êtes humains.

Cette unité fournit l'occasion de prolonger le débat, en se demandant en particulier :

Pourquoi les Indiens étaient-ils considérés – par certains Européens – comme moins qu'humains ?

Comment les arguments utilisés lors de la controverse ont-ils été pris en compte par les arts plastiques de l'époque ?

Proposer des utilisations contraires des mêmes images.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

« Ni l'anthropophagie ni les sacrifices de victimes humaines à leurs dieux ne sont, dans le cas des Indiens, des crimes qui justifient la guerre qu'on leur fait ; d'abord parce que le nombre de ces sacrifices est infime, en second lieu parce que cette anthropophagie et ces immolations sont une partie essentielle de leurs rites religieux... Le changement de religion, même lorsqu'il s'agit de se convertir à la religion véritable, est chose qu'on ne doit pas prendre à la légère, ni d'aucune façon imposer par la force, car il n'est point d'affaire plus épineuse et plus importante pour l'homme que d'abandonner sa religion première, même si elle comprend parmi ses rites le sacrifice de victimes humaines... »

Extrait de l'*Apologie* de Bartolomé de las Casas

Voir également : Angel Losada, « Bartolomé de las Casas, défenseur des Indiens d'Amérique hispanique au XVI^e siècle », et José Antonio Maravall, « Bartolomé de las Casas, deux principes inaliénables : la liberté et le droit d'être un homme », *Le Courrier de l'UNESCO*, juin 1975

**SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION**

EXERCICE 1

■ En utilisant les images et les informations contenues dans la section ressources ou provenant de vos recherches personnelles, élaborer une version actualisée au XXI^e siècle du débat qui s'est tenu entre Bartolomé de las Casas et Juan Ginés de Sepúlveda sur la question des droits des Indiens. Il conviendra de développer une argumentation pertinente, en utilisant dans les deux cas toutes les images reproduites ici pour soutenir ou combattre la thèse défendue.

EXERCICE 2

■ Un certain nombre de ces illustrations sont des gravures dues à Théodore de Bry. Celui-ci ne s'est jamais rendu dans les colonies américaines.

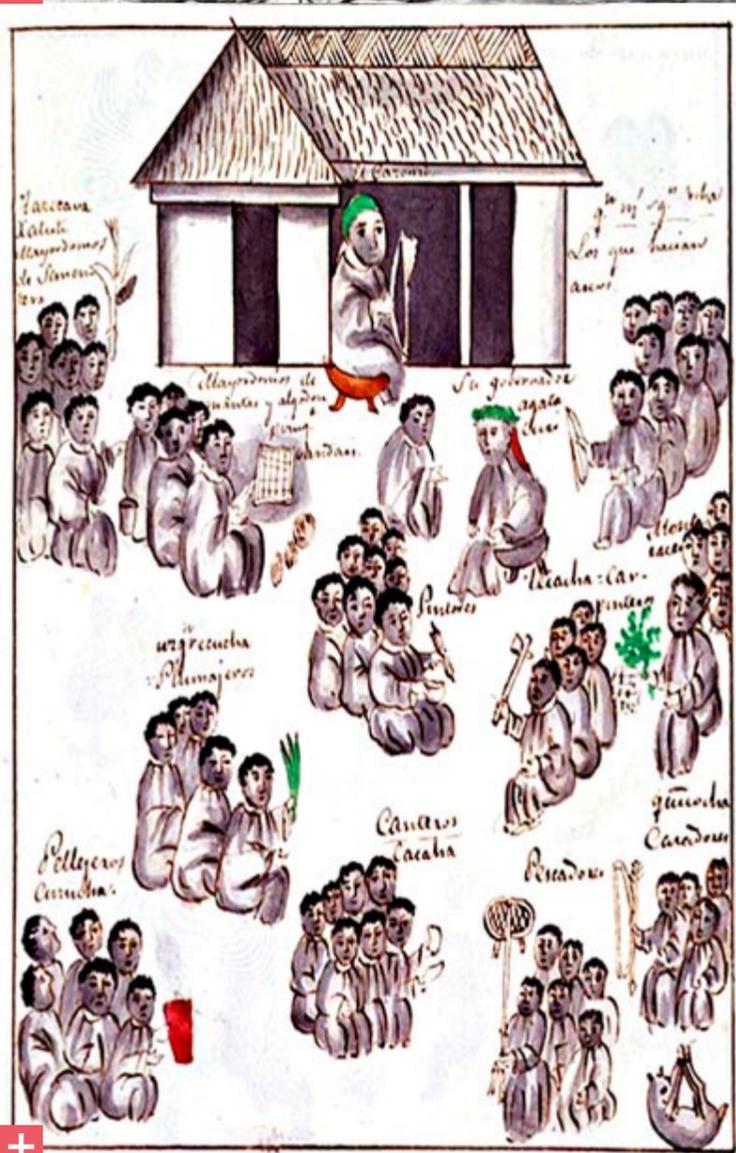
1. Ce fait influencerait-il la façon dont nous regardons ses gravures ?

**RESSOURCES
INTERNET**

➔ [L'America di Johann Theodor de Bry](#)

**RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE**

- ➔ **The role of the iconographic and historical patterns in the artistic European production during the Second World War**
Micol Forti
- ➔ **"Imagining the Balkans": a travelling exhibition about reconciliation through history and memory**
Anthony Krause
- ➔ **'My granny's life is part of European history': a joint EPA and Euroclio project**
Eszter Salamon



Als der Herr Laudonniere etliche Unterthanen des Königs Holata Vrina oder Outina, so ont
gefch 40. Weil vom Schloß der Franzosen/ gegen Mittag/ vffgenommen hatt/ welche im vorigen Krieg
von Saturioua/ seinem Feindt gefangen worden/ schickt er sie ihrem König wider zu: Welche/ nach dem sie einen
Bundt mit jm gemacht/ auch zusagten/ das sie gute Freunde bleiben wolten. Dieser Bundt aber ward darumb
auffgericht/ weil durch dis König Gebiet/ allen zu Land/ vnd das Wasser vffwärts/ man den Paß zum Gebürg Apalatey,
darin viel Holtz/ Silber vnd Erz wechsl/ haben köndt/ auff das die Franzosen/ wegen dis König Freundschafti/ (welche tum
ein jar währt) desto sicherer zu disem Gebürg kömten möchten. Als dis Freundschafti noch währt/ begeret er vom Herrn Lau-
donniere etlich Hact einschüßten/ sintemal er ein Krieg wider sein Feindt fürzunemen gesinnet: Daruff jm der Herr Laudons-
niere durch Herrn Ortigni/ seinen Leutenant 25. zugeschickt. Da die ankömten/ hat sie der König mit freuden empfangen/
der gänzlich zuversicht/ das er nu den Sieg wider seine Feinde erhalten würde: Sintemal im gansen Land von den Büsch-
sen ein solch Beschrey erschollen/ das sie darab sehr erschrocken waren. Da nun der König ganz zum Anzug fertig/ zogen sie
fort/ vnd haben den ersten Tag ein guten Weg gehabt/ den andern aber/ wegen der sumpffigen orter/ so voll Döner vnd Bes-
träuch waren/ ein gar mühseligen Weg/ beschwern die Indianer die Franzosen tragen mußten/ das jnen dem/ wegen grosser
Hitz/ sehr wol bekam/ sind also endlich an der Feinde Gräng kömten. Alda der König/ als er sein Heer still zu halten befohlen/
ein Zauberer/ ober die 120. Jar alt/ zu sich beruffen/ vnd jm befohlen/ das er ihm der Feinde Gelegenheyt anzeigen: Darauff
der Zauberer in mitten des Heers jm ein Platz gemacht/ in dem er den Schild des Herrn Ortigni/ den sein Schiltjung trug/
erscheyn/ begeret er/ das man jm den geben wolt/ so bald er jm bekam/ legt er jm auff die Erden/ machte vnd den ein Circle/ fünf
Schuch weit/ vnd neben hiezu etliche Buchstaben vnd Zeichen/ darnach kniet er vff den Schild/ vnd faß vff seine Fersen ni-
der/ also das er das Erdrich niegend berührt/ vnd weß nit was/ prumlet/ treib mancherley Geberde/ als ob er ein ganz ernst-
liches Gebet thut: Welcher/ als ers einer viertel stund lang angetrieben/ erschöcklich anzusehen ward/ das er kein Menschen
mehr gleichet/ Dann er alle seine Glieder dermassen wandte/ das man frey hörte/ wie die Knochen auß einander gienzen. In
summa/ er thut vil vnnatürlich. Da dis vollbracht/ ward er wider wie vor/ doch ganz matt/ vnd als erschöckten: Daruff er auß
dem Circle gienzen/ den König begrüßet/ vnd jm angezeigt/ wie stark die Feinde/ vnd an welchem ort sie seiner warteten.
D ij Wie d





GROUPE CIBLE
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

QUESTION CLÉ

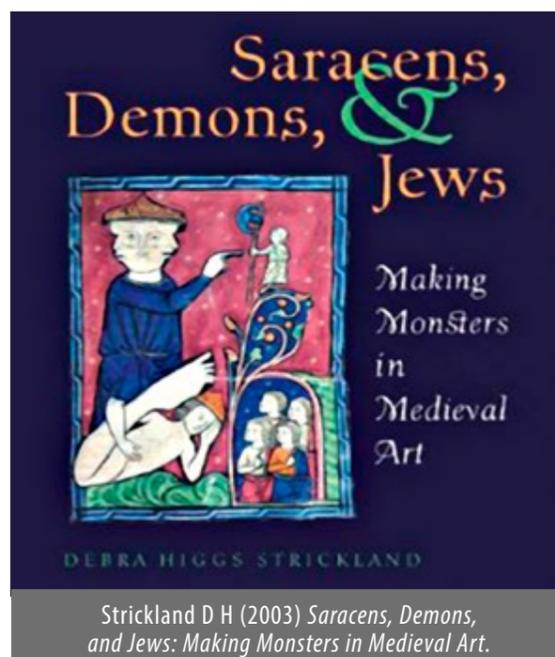
Dresser un panorama historique en suivant le thème de la relation judéo-chrétienne sur une large période temporelle.

Proposer des explications nécessitant de faire une synthèse de divers facteurs politiques, économiques, sociaux et culturels.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

À l'époque des croisades, Éthiopiens, Juifs, Musulmans et Mongols sont stigmatisés comme ennemis de la majorité chrétienne... [un ouvrage de Debra Higgs Strickland] répertorie les représentations scandaleusement péjoratives dont faisaient l'objet ces groupes sociaux exclus – souvent sous forme de monstres, de démons ou d'erreurs de la nature. Au Moyen Âge, ces images monstrueuses de non-chrétiens ne sont pas rares, mais au contraire routinières dans la vie publique et privée. Touchant un public vaste et socialement diversifié à travers toute l'Europe occidentale, elles apparaissent dans la quasi-totalité des médias artistiques, notamment dans les enluminures de manuscrits, les vitraux, la sculpture, le travail du métal et la tapisserie.

Debra Higgs Strickland répertorie et décode ces images de « races monstrueuses », de Juifs aux traits de démons, de Tartares anthropophage ou de Sarrasins à tête de chien ou au corps d'animal... qui brouillaient en effet les frontières entre monstres imaginaires et groupes sociaux exclus.



Strickland D H (2003) *Saracens, Demons, and Jews: Making Monsters in Medieval Art*.

Le titre de cette unité est extrait du discours prononcé par Shylock dans la pièce de William Shakespeare, *Le Marchand de Venise* [GF Flammarion, édition bilingue, Paris 1994].
Je suis juif... un Juif n'a-t-il pas des yeux ? Un Juif n'a-t-il pas des mains, des organes, des proportions, des sens, des émotions, des passions ? N'est-il pas nourri de même nourriture, blessé des mêmes armes, sujet aux mêmes maladies, guéri par les mêmes moyens, réchauffé et refroidi par le même été, le même hiver, comme un chrétien ? Si vous nous piquez, ne saignons-nous pas ? Si vous nous chatouillez, ne rions-nous pas ? Si vous nous empoisonnez, ne mourons-nous pas ?

Quel est selon vous l'argument développé par Shylock dans son discours ?

EXERCICE 1

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

▶ Observez les images de la section ressources :

1. Comment, dans ces images, identifier quelles sont les personnes juives ? (Observez leurs vêtements ainsi que la manière de représenter leur apparence physique.)
2. Dans le document D, certains des personnages figurés en enfer sont des Juifs. Qu'est-ce qui permet de le dire ?
3. Ces images offrent différents indices qui permettent d'expliquer pourquoi les Juifs ont enduré tant de haine et de persécutions en Europe durant de si nombreux siècles. Quels sont ces indices ? Existe-t-il d'autres raisons, non indiquées ici, qui expliqueraient l'hostilité à laquelle les Juifs ont été confrontés ?
4. Laquelle de ces images choisiriez-vous pour illustrer l'argument avancé par Debra Strickland dans son livre ? Expliquez votre choix.

AFFICHE DE PROPAGANDE NAZIE



Diapositive de propagande nazie intitulée :

« Membre d'une race étrangère, le Juif ne pouvait se prévaloir au Moyen Âge d'aucun droit de citoyenneté. Il devait vivre dans un ghetto, dans un quartier de la ville séparé des autres... »

Le pouvoir nazi recourait à cette forme de propagande pour justifier les mesures prises contre les Juifs, les privant de tous leurs droits, et mettre à exécution la ségrégation. En vous servant d'internet et d'autres sources documentaires, recherchez des exemples de ghettos juifs dans des villes européennes au Moyen Âge et à des époques plus récentes.

Pourquoi ces ghettos ont-ils été créés

RESSOURCES INTERNET

▶ [Shakespeare Shylock, David Suchet.](#)



+



+



+



+



+



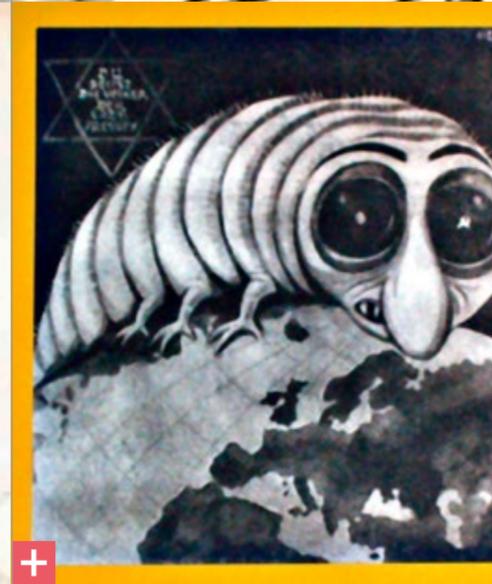
+



+



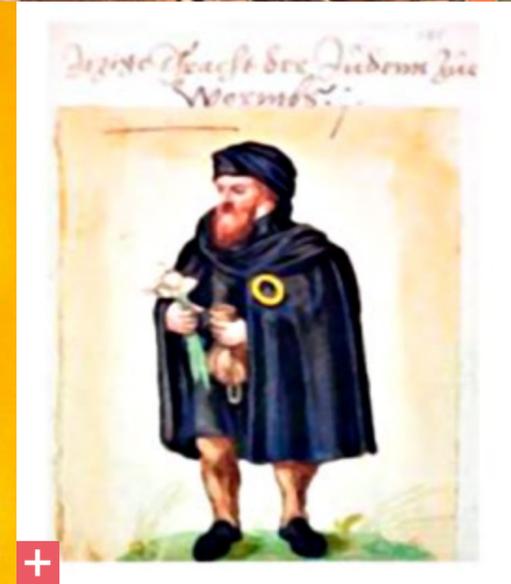
+



+



+



+



GROUPE CIBLE
PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Marie Homerová, CIEE, Université Charles, Prague

**QUESTIONS
CLÉ**

Renforcer la compréhension empathique afin d'utiliser pleinement le document historique.

Réagir aux images en s'intéressant aux émotions et aux attitudes que l'artiste cherche à faire naître.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Le Papillon

Le dernier, le tout dernier
Si intensivement, radieusement,
resplendissement jaune
Peut-être si les larmes du soleil
chantaient contre une
pierre blanche...

Depuis sept semaines,
Je vis ici, parké dans ce ghetto,
Mais j'ai trouvé mon peuple ici.
Les pissenlits m'appellent
De même que les blanches bougies
du châtaignier dans la cour.
Seulement, je n'y ai jamais
vu d'autre papillon.

Ce papillon fut le dernier.
Les papillons ne vivent pas ici,
Dans le ghetto.

Pavel Friedmann, 1921- 1944

TEREZIN (THERESIENSTADT)

La ville de garnison de Terezin (Theresienstadt en allemand) a été bâtie au XVIII^e siècle. Située dans l'actuelle République tchèque, elle se composait d'une citadelle, la « petite forteresse » et d'une ville fortifiée, la « forteresse principale ». Au cours de la première guerre mondiale, la forteresse servit de camp de prisonniers politiques. Au nombre des détenus figura Gavrilo Princip, l'assassin de l'archiduc d'Autriche et de son épouse à Sarajevo en 1914, qui fut l'origine du conflit mondial et mourut de tuberculose à Terezin en 1918.

À la suite de l'occupation de la Tchécoslovaquie par l'Allemagne nazie, Terezin sert de ghetto où sont concentrés des juifs de Tchécoslovaquie, mais venant également, pour beaucoup d'entre eux, d'Allemagne, d'Autriche, des Pays-Bas et du Danemark. Plus de 150 000 juifs y sont déportés et bien qu'il ne s'agisse pas d'un camp d'extermination, près de 33 000 d'entre eux y trouvent la mort, le plus souvent en raison des conditions de vie déplorables imposées par une densité de population extrême. Près de 88 000 de ses habitants sont déportés à Auschwitz ou dans d'autres camps d'extermination. À la fin de la guerre, il y avait 17 247 survivants. La petite forteresse a également servi de prison de la Gestapo : les premiers détenus arrivent le 14 juin 1940 ; à la fin de la guerre, 32 000 personnes, dont 5 000 femmes, sont passées par cette geôle, d'abord des Tchèques, rejoints plus tard par d'autres nationalités, dont des ressortissants de l'ex-Union soviétique, de Pologne, d'Allemagne et de Yougoslavie. La plupart des détenus étaient des prisonniers politiques.

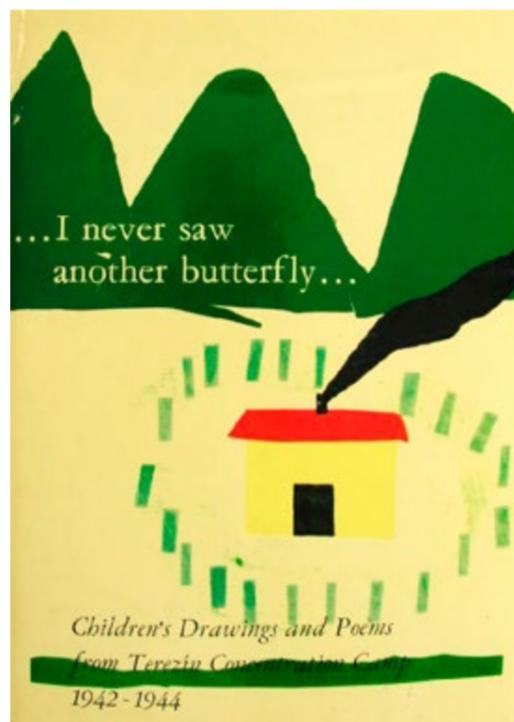
La vie culturelle à Terezin



Cultural Activities, Helga Hoskova.

Malgré les épouvantables conditions d'existence dans le ghetto, où l'on meurt de faim ou d'épidémies et vit dans la terreur, sous la menace de la déportation, nombreux sont ceux qui s'efforcent de conserver leur dignité humaine. Ils luttent contre la brutalité et l'humiliation en pratiquant des activités culturelles. D'éminents artistes juifs, originaires principalement

de Tchécoslovaquie, d'Autriche et d'Allemagne illustrent parfois clandestinement par la peinture ou le dessin la dure réalité de la vie dans le ghetto. Écrivains, compositeurs, solistes, comédiens, professeurs d'université et enseignants donnent des conférences, des concerts ou des représentations théâtrales. Des opéras exigeants comme Carmen ou La Fiancée vendue sont montés. Des artistes dessinent les costumes, des femmes les confectionnent, les musiciens, solistes et chœurs participent aux répétitions et se produisent en concert, donnant des œuvres comme le Requiem de Verdi. Hans Krása, compositeur d'avant-garde tchèque, écrit un opéra, Brundibár (Le Bourdon), spécialement pour les enfants de Theresienstadt. Cette œuvre est donnée en concert par des enfants en 1944. Les concerts, même de jazz, style pourtant strictement interdit, aident les prisonniers désespérés à surmonter la pire période de leur vie. Bien que toute forme d'activité artistique et d'enseignement ait été officiellement interdite par les nazis, la vie culturelle et la fréquentation scolaire n'ont jamais cessé. Des adultes, mais aussi des enfants, peignaient, écrivaient de la poésie, s'efforçant par tous les moyens de conserver quelque vestige de normalité. Environ quatre-vingt-dix pour cent de la population, enfants et adultes, ont péri dans des camps de la mort, mais leurs écrits et leurs tableaux attestent de leurs sentiments et de leur foi dans les valeurs de l'humanité.



SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

OBSERVEZ CE TABLEAU

EXERCICE 1



Cross-road of life
—families are torn asunder
by German Super-men—
a part by the English "murder" camp at Auschwitz 1943

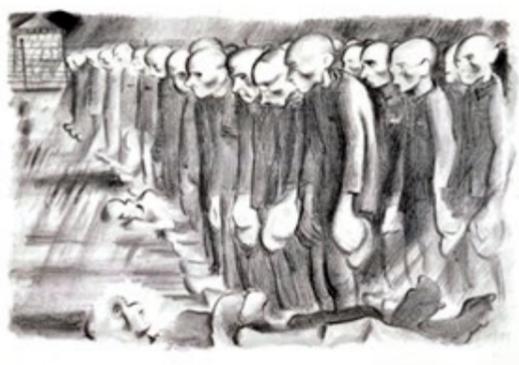
Extrait de *The Book of Alfred Kantor*, d'Alfred Kantor, le survivant d'Auschwitz, New York, 1971.

■ Cette aquarelle représente une « sélection » qui a eu lieu le 18 décembre 1943 sur le quai d'arrivée du camp de concentration d'Auschwitz.

■ La légende de l'œuvre indique : « Au carrefour de la vie... des familles sont séparées par un surhomme allemand... D'un signe du doigt, il décide : la mort immédiate ou le camp de prisonniers. »

1. Discutez de ce que l'artiste a voulu dire.

EXERCICE 2



Leo Haas, lithographie extraite de la série *Aus Deutschen Konzentrationslagern*, 1944.

■ Dans les camps de concentration, des êtres humains étaient assassinés, victimes de terribles brutalités et de privations extrêmes. Ils n'avaient aucun droit. L'individu ne comptait pour rien.

Comment Haas représente-t-il ces conditions de vie dans cette lithographie ?



Nouveaux arrivants dans le ghetto de Terezin.

Enfants arrivant à Terezin, Helga Hoskov.

EXERCICE 3

■ Ces deux images, dont l'une est une photographie, montrent des gens arrivant à Terezin. En travaillant individuellement ou en groupe :

1. Décrivez aussi complètement que possible ce que vous voyez dans chacune de ces deux images. Mentionnez le plus grand nombre possible de détails. Par exemple : Que voit-on à l'arrière-plan de la photographie ? Qu'est-ce qui est cousu sur les vêtements de nombreuses personnes ? Dans le tableau, qu'y a-t-il dans la valise du garçon ?
2. Expliquez ce que vous disent certains de ces détails sur l'identité de ces gens et la façon dont ils ont voyagé jusqu'à Terezin – il vous faudra le deviner dans certains cas !
3. En observant l'expression de leurs visages et leurs attitudes corporelles, avec quels mots pourriez-vous décrire les sentiments des enfants et des adultes ?
4. De ces deux images, laquelle vous fait la plus forte impression ? Expliquez votre choix.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 4



Enfants juifs marchant au pas dans Terezin, Leo Haas, 1942.

Voici également un tableau figurant des enfants à Terezin, mais il est très différent de celui de l'exercice 3.

1. Décrivez ces différences aussi complètement que possible. Observez non seulement ce qui est montré dans l'image, mais considérez également ce que l'artiste

s'est efforcé d'exprimer en ce qui concerne la vie dans le ghetto.

- 2. Selon vous, que représentent les deux grands personnages au premier plan ?**
- 3. Pourquoi les enfants sont-ils dépeints de la sorte ?**
- 4. Que voyez-vous à l'arrière-plan ?**
- 5. Que ressentez-vous quand vous contemplez ce tableau ?**

EXERCICE 5

LES ARTS PLASTIQUES À TEREZIN

Les œuvres d'art plastique créées dans le ghetto représentent un phénomène unique. Des centaines d'œuvres dues à une quarantaine de peintres juifs ont été conservées. L'art des victimes de la domination nazie peut être envisagé comme une forme de documents et de témoignages, mais il exprimait également une forme de résistance spirituelle. C'est précisément cela qui donne à la plupart de ces œuvres leur signification historique : elles attestent du point de vue des victimes et de leur réaction à une oppression effroyable.

Déportée à Terezin en décembre 1942, Friedl Dicker-Brandeis, éminente artiste de l'entre-deux-guerres, a fondé dans le ghetto plusieurs écoles d'art où elle accueillait des enfants de différents âges, donnant des cours de dessin et de peinture à des centaines d'enfants de Terezin. Elle était également très occupée à chercher à tout instant du papier, des crayons et des couleurs. Pour dessiner et peindre, les enfants utilisaient le moindre bout de papier, le plus économiquement possible. Friedl Dicker-Brandeis contribua à organiser pour eux des classes et des expositions secrètes, car elle considérait que l'art leur offrait un moyen de comprendre leurs émotions et leur environnement. Elle dirigeait à ce titre des thérapies artistiques pour les enfants de Terezin qui souffraient d'angoisse.



Sans titre, Friedl Dicker-Brandeis, Terezin, 1944.

Elle n'avait de cesse de concrétiser son objectif – « susciter le désir d'une œuvre de création » – pour aider les enfants à surmonter l'effroyable réalité de leur vie quotidienne, les horreurs et la famine.

Les 5 000 œuvres d'art parvenues jusqu'à nous, dues à ces enfants dont seulement quatre survécurent à la Shoah, représentaient un moyen de supporter les conditions de vie extrême en camp de concentration. Les tableaux de Jozef Novák, Jindřich Seiner, Hana Fischerova, Hana Lustigova, Helga Weisova et d'autres montrent une remarquable originalité.

Friedl Dicker-Brandeis et un grand nombre de ses élèves ont été déportés en 1944 au camp d'Auschwitz-Birkenau où ils sont morts.

Les enfants n'étaient pas seuls à dessiner et peindre. Plusieurs peintres éminents avaient été déportés à Terezin, notamment Leo Haas, Bedrich Fritta, Karel Fleischmann, Otto Ungar and Felix Bloch. Ces artistes réputés étaient pour la plupart originaires de l'ex-Tchécoslovaquie. Leo Haas, l'un des peintres les plus célèbres de son époque, fut l'un des chefs de file de la *Zeichenstube (bureau de dessin)* de Terezin, un groupe clandestin d'artistes qui cherchaient à dépeindre la brutale réalité de la vie dans le camp.

1. Selon vous, qu'est-ce que Friedl Dicker-Brandeis voulait communiquer dans cette peinture ?
2. Cette œuvre est intitulée « sans titre ». Pourquoi, à votre avis ?
3. Quel autre titre pourriez-vous donner à cette œuvre, et pourquoi ?

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Tomíčkoví k jeho 3. narozeninám, 22. I. 1944
(À Tommy, pour son 3^e anniversaire à
Terezín – le 22 janvier 1944), par Bedrich
Fritta (courtesy of E Kaplansky).

— Cette illustration est extraite d'un livre pour enfants dessiné par Bedrich Fritta, dédié à son fils Thomas. Il a été découvert à Terezín, dissimulé dans un mur.

— Bedrich Fritta mourut à Auschwitz-Birkenau en 1944. Thomas survécut et fut adopté par Leo Haas et sa femme après la fin de la guerre.

4. L'illustration reproduite ci-contre, due à Bedrich Fritta, est, dit-on, l'« un des exemples les plus émouvants d'art concentrationnaire ». Expliquez ce que cela pouvait signifier, plus particulièrement pour ceux qui n'avaient pas vu l'image ou ignoraient tout de son contexte ?

EXERCICE 6

LA VIE ET L'ART DES ENFANTS À TEREZIN

— La plupart des enfants vivaient dans des dortoirs ou Kinderheim (« foyers »), les garçons étant séparés des filles. Le Conseil juif s'efforçait de les protéger des épouvantables réalités de la vie à Terezín. Ils bénéficiaient d'une alimentation et de conditions d'existence meilleures que celles des adultes. Les enfants de moins de 14 ans suivaient une scolarité dans des salles de classe clandestines. Ils avaient cours le matin et participaient à des activités physiques ou des jeux l'après-midi. Durant les cours, qui se tenaient le plus souvent dans des greniers, élèves et maîtres restaient à l'affût, guettant la survenue éventuelle de gardiens du camp, pour faire rapidement semblant de se consacrer à une autre activité. De 1942 à 1944, plus de 15 000 enfants de moins de 15 ans ont été déportés au camp de concentration de Terezín ; ils sont moins d'une centaine à avoir survécu. Dans leurs poèmes et dessins, ces jeunes détenus déracinés documentent la misère quotidienne qu'ils vivaient à Terezín, mais aussi leur courage et leur optimisme, leurs espoirs et leurs craintes. Certaines de ces œuvres illustrent le souvenir qu'ils avaient de leurs foyers avant-guerre – de charmantes maisons entourées de jardins fleuris et pleines de jouets.

— Ces dessins et poèmes sont tout ce qui reste de ces enfants. Ceux qui ont signés leurs œuvres de leurs noms nous ont laissé la possibilité de connaître quelques faits les concernant : l'année et le lieu de leur naissance, la date de leur déportation à Terezín puis à Auschwitz, et la date de leur mort. Pour la plupart d'entre eux, la dernière date est 1944, soit un an avant la fin de la guerre.

— La section ressources présente un choix très succinct d'images créées par les enfants de Terezín. Ceux qui ont pu être identifiés n'avaient le plus souvent pas plus de 11-12 ans.

1. Que pensez-vous que représentent ces images ; discutez des émotions que l'artiste a cherché à exprimer.
2. Choisissez deux de ces illustrations, de préférence deux images que vous considérez comme très différentes l'une de l'autre. Si vous aviez la possibilité de parler à l'enfant qui en est l'auteur, quelle question lui poseriez-vous ?

BIBLIOGRAPHIE

- Novitch, Miriam, Dawidowicz Lucy S et Tom L. Freudenheim (1981), *Spiritual Resistance: Art from Concentration Camps, 1940-1945*. Jewish Publication Society, Philadelphia.
- Seeing through «Paradise»: Artists and the Terezín Concentration Camp, (1991), Massachusetts College of Art, Boston.
- Fritta, Bedrich (1944), « À Tommy, pour son 3^e anniversaire à Terezín, le 22 janvier 1944 ». Réimpression Yad Vashem, Mémorial national du souvenir des martyrs et des héros de la Shoah, Jérusalem.
- Blater J., Milton S. (1982), *Art of the Holocaust*. Pan Books, Londres.
- Constanza M., (1982), *Living Witness: Art in the Concentration Camps and Ghettos*. The Free Press, New York.
- Green G. (1969), *The Artists of Terezín*. Hawthorn, New York.
- Henryk Keisch H., Leo Haas L. (1970), *Terezín/Theresenstadt*. Eulenspiegel Verlag, Berlin.
- Novitch Miriam. (1981), *Spiritual Resistance: Art from Concentration Camps 1940-1945 - A selection of drawings and paintings from the collection of Kibbutz Lohamei Haghetatot*. Union of American Hebrew Congregations, Jewish Publication Society, Philadelphia.
- Paintings from Terezín: Bedrich Fritta, Karel Fleischmann, Otto Ungar, Peter Kien. The «Lidice Shall Live» Committee, Londres, sans date.
- Jewish Museum, Prague (conserve la collection d'œuvres des enfants de Terezín),
➔ http://collections.jewishmuseum.cz/index.php/simpleGallery/Show/displaySet/set_id/24
- Volavkova Hana (2011), "I Have not Seen a Butterfly Around Here", based on the book "Children's Drawings and Poems from Terezín", Jewish Museum, Prague.

SOURCES INTERNET COMPLÉMENTAIRES

Jaiser Constanze et Pampuch Jacob David (2012) *Excavated documents smuggled out of the concentration camp - Memory, Art and Human Rights*, Metropol Berlin. (<http://tonworte.blogspot.co.uk/2012/05/constanze-jaiser-and-jacob-david.html>)

Matériel pédagogique traitant de différents aspects des camps de concentration, des droits de l'homme et de la dignité humaine. Certains des modules évoquent la manière avec laquelle l'art peut servir de stratégie de mémoire.

« Tu es différent », exposition en ligne consacrée aux enfants à l'époque du national-socialisme. Un projet de la Fondation pour le mémorial aux juifs assassinés d'Europe (<http://www.dubistanders.de/>)



VIVRE ENSEMBLE DANS LA DIGNITÉ DANS DES SOCIÉTÉS MULTICULTURELLES

” Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui sont énoncés dans cette Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autres, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toutes autres situations.

Déclaration universelle des droits de l'homme, article 2

” Chaque Partie contractante prendra les mesures propres à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et à encourager le développement.

Convention culturelle européenne

VIVRE ENSEMBLE DANS LA DIGNITÉ

Professeur Barbara Welzel
TU Université de Dortmund, Allemagne

CADRE DES CONVENTIONS

DÉCLARATION UNIVERSELLE DES DROITS DE L'HOMME (1948)

■ **Article 1** Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité.

■ **Article 2** Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés qui sont énoncés dans cette Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autres, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toutes autres situations.

■ **Article 22** Toute personne, en tant que membre de la société, a droit à la sécurité sociale ; elle est fondée à obtenir la satisfaction des droits économiques, sociaux et culturels indispensables à sa dignité et au libre développement de sa personnalité, grâce à l'effort national et à la coopération internationale, compte tenu de l'organisation et des ressources de chaque pays. ▶▶▶

CONVENTION CULTURELLE EUROPÉENNE (1954)

Les gouvernements signataires de la présente Convention, membres du Conseil de l'Europe, [...] ayant résolu de conclure une Convention culturelle européenne générale en vue de favoriser chez les ressortissants de tous les membres du Conseil, et de tels autres États européens qui adhèreraient à cette Convention, l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, ainsi que de leur civilisation commune, sont convenus de ce qui suit :

Article 1 Chaque Partie contractante prendra les mesures propres à sauvegarder son apport au patrimoine culturel commun de l'Europe et à en encourager le développement.

Article 2 Chaque Partie contractante, dans la mesure du possible :

- a. encouragera chez ses nationaux l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et offrira à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables études, et
- b. s'efforcera de développer l'étude de sa langue ou de ses langues, de son histoire et de sa civilisation sur le territoire des autres Parties contractantes et d'offrir aux nationaux de ces dernières la possibilité de poursuivre semblables études sur son territoire.

Article 5 Chaque Partie contractante considérera les objets présentant une valeur culturelle européenne qui se trouveront placés sous son contrôle comme faisant partie intégrante du patrimoine culturel commun de l'Europe, prendra les mesures nécessaires pour les sauvegarder et en facilitera l'accès.

CONVENTION-CADRE DU CONSEIL DE L'EUROPE SUR LA VALEUR DU PATRIMOINE CULTUREL POUR LA SOCIÉTÉ, FARO (2005)

Article 1 Objectifs de la Convention

Les Parties à la présente Convention conviennent :

- a. de reconnaître que le droit au patrimoine culturel est inhérent au droit de participer à la vie culturelle, tel que défini dans la Déclaration universelle des droits de l'homme ; [...]
- b. de prendre les mesures nécessaires pour l'application des dispositions de la présente Convention en ce qui concerne : l'apport du patrimoine culturel dans l'édification d'une société pacifique et démocratique ainsi que dans le processus de développement durable et de promotion de la diversité culturelle.

Article 7 Patrimoine culturel et dialogue

Les Parties s'engagent, à travers l'action des pouvoirs publics et des autres organes compétents :

- a. à encourager la réflexion sur l'éthique et sur les méthodes de présentation du patrimoine culturel ainsi que le respect de la diversité des interprétations ;
- b. à établir des processus de conciliation pour gérer de façon équitable les situations où des valeurs contradictoires sont attribuées au même patrimoine par diverses communautés ;
- c. à accroître la connaissance du patrimoine culturel comme une ressource facilitant la coexistence pacifique en promouvant la confiance et la compréhension mutuelle dans une perspective de résolution et de prévention des conflits ;
- d. à intégrer ces démarches dans tous les aspects de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.

On peut considérer que la Convention de Faro datant de 2005 constitue une réponse aux changements touchant les sociétés européennes dont le développement prend de plus en plus la forme d'une société multiculturelles. La Convention de Faro est à l'heure actuelle le texte essentiel fondant le discours relatif au « vivre ensemble dans la dignité dans des sociétés multiculturelles ». C'est pourquoi il conviendrait que les enseignants et les élèves de l'ensemble des pays européens le connaissent et en débattent¹.

LIVRE BLANC SUR LE DIALOGUE INTERCULTUREL : « VIVRE ENSEMBLE DANS L'ÉGALE DIGNITÉ » (2008)²

Ce Livre blanc contribue au débat international relatif au dialogue interculturel. La tâche du vivre ensemble dans un contexte de diversité culturelle croissante et dans le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales est l'une des exigences majeures de notre époque. ►►►

¹ <http://conventions.coe.int/Treaty/en/Treaties/Html/199.htm>

² http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_EN.asp

L'IMPACT DES « HISTOIRES PARTAGÉES » : DEUX LIEUX DE MÉMOIRE EXEMPLAIRES EN EUROPE

Les « lieux de mémoire » que sont la cathédrale de Coventry et le pont de Mostar sont deux exemples d'« histoires partagées ». Ils constituent également deux points de référence du débat mondial portant sur le patrimoine culturel et la consolidation de la paix après la guerre et les conflits désastreux.



Winston Churchill visitant les ruines de la cathédrale de Coventry détruite lors du « Coventry Blitz » du 14-15 novembre 1940.

LA CATHÉDRALE DE COVENTRY

■ La cathédrale de Coventry, bâtie au Moyen Âge et se dressant aujourd'hui dans une ville industrielle du nord-ouest de Londres, a été détruite au cours de la seconde guerre mondiale par l'armée de l'air nazie. C'est un témoignage de destruction, comme le sont tant d'autres sites en Europe, qui a toutefois été transformé en monument du souvenir et vœu de réconciliation.

■ La cathédrale de Coventry est devenue une référence en matière de réconciliation, à la suite de :

- ▶ sa reconstruction en tant que monument du souvenir ;
- ▶ la création de la « croix de clous » et le don de copies de cette croix à l'église du Souvenir de l'Empereur Guillaume de Berlin ainsi qu'à la Frauenkirche de Dresde récemment reconstruite ;
- ▶ l'exposition d'une copie de la « Madone de Stalingrad » (dont l'original est conservé dans la cathédrale de Volgograd [anciennement Stalingrad], tandis qu'une seconde copie est accrochée à Berlin, dans l'église du Souvenir de l'Empereur Guillaume, ces trois sites constituant ainsi un réseau du souvenir partagé).

■ La nouvelle cathédrale est consacrée en 1962. Pour cette occasion, Benjamin Britten compose son *War Requiem* et le donne en première mondiale.

■ On trouvera facilement sur la Toile toute information nécessaire sur la cathédrale de Coventry. On pourra présenter aux élèves la cathédrale de Coventry comme « lieu de mémoire » en relation à de nombreux sujets :

- ▶ l'histoire de la seconde guerre mondiale ;
- ▶ la destruction de nombreuses villes européennes (l'« urbicide ») ;
- ▶ la réconciliation et l'engagement de d'un grand nombre de personnes dans le rétablissement de la paix ;
- ▶ l'appartenance à un réseau de sites et de monuments visant à développer la compréhension de l'architecture, des beaux-arts et de la musique.

■ Tous les pays du Conseil de l'Europe peuvent être associés à Coventry en établissant des connexions avec un ou plusieurs des différents aspects constitutifs d'un « lieu de mémoire ». À cet égard, une caractéristique importante de la cathédrale de Coventry comme lieu de mémoire est de montrer que la Déclaration universelle des droits de l'homme a été délibérément adoptée en réaction à la seconde guerre mondiale et à la Shoah. Son préambule précise en effet :

” Considérant que la méconnaissance et le mépris des droits de l'Homme ont conduit à des actes de barbarie qui révoltent la conscience de l'humanité, l'avènement d'un monde où les êtres humains seront libres de parler et de croire, libérés de la terreur et de la misère, a été proclamé comme la plus haute aspiration de l'homme. »



LE PONT DE MOSTAR

Le pont de Mostar est à maints égards un lieu de mémoire européen. Remarquable exemple de la complexité des monuments, l'édifice actuel est une reconstruction récente du vieux pont de Mostar. Franchissant le fleuve Neretva et reliant deux parties de Mostar, ville de Bosnie-Herzégovine, c'est un site remarquable.

Construit au XVI^e siècle (1556-1566), le pont d'origine était considéré comme l'un des exemples majeurs de l'architecture ottomane dans les Balkans. Il a été bâti par l'architecte Mimar Hajrudin (Hayreddin), élève du célèbre Mimar Sinan, sur ordre du sultan Soliman le Magnifique. Pont symbolique jeté entre le monde chrétien et le monde islamique, entre l'Ouest et l'Est, Stari Most (« vieux pont ») reliait également les secteurs croates-catholiques et serbes-orthodoxes.

Stari Most a été détruit le 9 novembre 1993 lors de la guerre de Bosnie-Herzégovine, en dépit de la Convention pour la protection des biens culturels en cas de conflit armé adoptée à La Haye en 1954 pour prévenir de telles destructions.

À l'issue du conflit ayant opposé Croates et Bosniaques, il a été décidé de reconstruire le pont sous l'égide d'une alliance de différents partenaires (dont l'UNESCO, la Banque mondiale et la Banque de développement du Conseil de l'Europe). Le pont reconstruit a été inauguré le 23 juillet 2004.

On trouvera facilement sur la Toile toute information nécessaire sur le pont de Mostar. On lira avec intérêt le dossier de présentation pour son classement au patrimoine mondial de l'UNESCO¹.

Avec la « renaissance » du Vieux Pont et de son environnement, la puissance symbolique ainsi que la signification de la ville de Mostar comme symbole universel et exceptionnel de la coexistence de communautés aux origines culturelles, ethniques et religieuses différentes ont été renforcées, soulignant les efforts constants de la solidarité humaine en faveur de la paix et de la coopération face aux catastrophes les plus grandes.

Le Comité du patrimoine mondial : Reconnaît les caractéristiques architecturales multiculturelles exceptionnelles du quartier du vieux pont de la vieille ville de Mostar et ses relations satisfaisantes avec le paysage environnant, ainsi que la grande qualité, le savoir-faire et le raffinement technique de la restauration des constructions anciennes, en particulier celle du vieux pont.

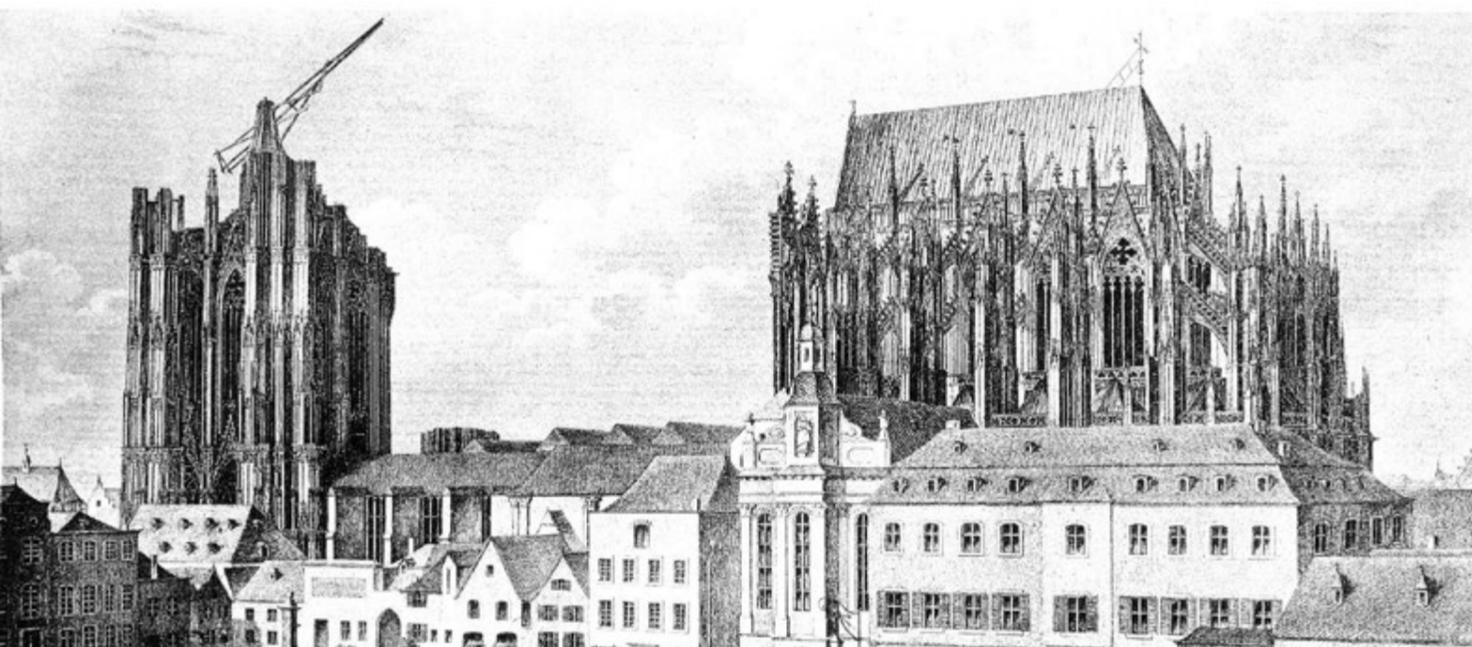
Inscription au patrimoine mondial (9 septembre 2005).

Si « Stari Most » est aujourd'hui considéré comme un « symbole universel de la coexistence des communautés », il ne l'est que sous un point de vue universel. Dans leur vie quotidienne, les habitants de Mostar ne franchissent pas le pont, mais vivent dans des communautés plutôt séparées les unes des autres². ▶▶▶

¹ Voir <http://whc.unesco.org/en/list/946>

² À Nicosie (Chypre), l'Association pour le dialogue et la recherche historique (ADRH) qui regroupe des professeurs d'histoire et des historiens de toutes les communautés venant de part et d'autre de la ligne de démarcation a travaillé avec succès dans une situation présentant des difficultés comparables, où le concept d'histoires partagées se révèle hautement problématique. (voir la contribution au séminaire *Nicosie : Mémoire, dignité, diversité*, de Marios Epaminondas).



La cathédrale de Cologne avant son achèvement au XIX^e siècle ; d'après Max Hasak (1856-1934), La Cathédrale de Cologne, 1911.

La cathédrale de Cologne, vue du sud-est, 2007.



La cathédrale de Cologne, intérieur, 2004.



La cathédrale de Cologne en 2011, façade occidentale ; un échafaudage a été dressé en 2011 sur la tour nord.



Cologne, vue panoramique, 2009.

LE PATRIMOINE UNIVERSEL : SIGNIFICATIONS DIFFÉRENTES ET HÉRITIERS DIFFÉRENTS

La cathédrale de Cologne est un site remarquable. C'est aussi un important lieu de mémoire, reconnu en 2006 comme site du patrimoine mondial¹.

La cathédrale gothique compte toutefois des prédécesseurs plus anciens encore, remontant aux débuts de la christianisation de la région. Elle est considérée comme l'un des exemples majeurs du gothique français dans les pays germanophones. À la fin du XIX^e siècle et durant la première moitié du XX^e siècle, la recherche historique étant liée au nationalisme, cette question suscita des rivalités exacerbées.

Les travaux de construction de l'édifice ayant cessé au XVI^e siècle, la cathédrale inachevée domine la ville de Cologne pendant plus de 300 ans. Au début du XIX^e siècle, différentes factions, représentant notamment des amateurs d'art, des intellectuels catholiques, des nationalistes et même la couronne de Prusse de confession protestante, en appellent à l'achèvement de l'édifice. Les travaux reprennent après la découverte en 1814

Commencée en 1248, la construction de ce chef-d'œuvre de l'art gothique se fit par étapes et s'acheva en 1880. Au cours de ces sept siècles, ses bâtisseurs successifs furent animés de la même foi et d'un esprit de fidélité absolue aux plans d'origine. Outre son exceptionnelle valeur intrinsèque et les chefs-d'œuvre qu'elle recèle, la cathédrale de Cologne témoigne de la force et de la persistance de la foi chrétienne en Europe.

Inscription au patrimoine mondial

du plan médiéval de la façade occidentale. Les festivités marquant l'achèvement de la cathédrale ont lieu en 1880. L'édifice subit des bombardements au cours de la seconde guerre mondiale : les travaux de restauration sont achevés en 1956, mais l'entretien de la cathédrale est un chantier permanent.

La cathédrale de Cologne nous parle en tant qu'exemple d'édifice ayant revêtu des significations hétérogènes au cours de l'histoire. À certaines époques, différents groupes la considèrent sous des points de vue et des intérêts variés. Mais la recherche historique fait tomber les stéréotypes. Le monument peut être vu comme une agora (un « lieu de rencontre ») propice à l'éveil spirituel, au débat entre différentes opinions, à l'examen de la légitimité de diverses approches et aux moyens de les défendre par la recherche historique. ▶▶▶

¹ <http://whc.unesco.org/fr/list/292>



La mosquée centrale de Cologne en cours de construction, mars 2012 (en allemand : DITIB-Zentralmoschee Köln ; en turc : Merkez-Camii).

■ **C**ologne est une métropole typique : 40% de sa population jeune est composée de migrants ou de personnes issues de l'immigration. Beaucoup d'entre eux ne sont pas catholiques et une importante proportion n'est pas même d'origine chrétienne. Que peut signifier pour eux la cathédrale de Cologne ? Que signifie pour eux des concepts comme « patrimoine de l'humanité » ou « patrimoine commun » ?

■ **L**a cathédrale de Cologne « témoigne de la force et de la persistance de la foi chrétienne en Europe » (UNESCO). C'est à cet égard un important monument européen, renforçant la compréhension de l'histoire européenne. Au XIX^e siècle déjà, de nombreuses strates de signification s'étaient surajoutées au point de vue catholique. La cathédrale de Cologne témoigne de la pluralité des significations historiques rassemblées dans un seul et même monument. C'est encore aujourd'hui le site le plus remarquable de toute la région : elle appartient à l'identité locale. En langage des signes, les deux tours de la cathédrale forment le signe de Cologne.

■ **E**n matière de pédagogie culturelle, il est nécessaire d'adopter des approches diversifiées pour aborder les monuments riches en informations historiques. Les élèves issus de familles étrangères ayant immigré à Cologne, par exemple, pourront établir une carte du patrimoine sur laquelle figurent les monuments du patrimoine mondial dans leurs pays d'origine.

■ **M**ême les villes où les habitants partagent tous un sentiment d'identité nécessitent des lieux adaptés à la vie publique et religieuse de différents groupes. À Cologne, comme dans d'autres villes, les musulmans considéraient qu'ils devaient pouvoir disposer d'un lieu de culte esthétiquement comparable à la cathédrale de Cologne, une opinion que partageaient nombre de personnes, y compris l'ancien maire. La première pierre de la mosquée est posée le 7 novembre 2009, et la cérémonie d'achèvement du gros œuvre a lieu le 2 février 2011. L'inauguration de la mosquée centrale de Cologne est ?? prévue pour 2013 ?. Ses architectes, Gottfried et Paul Böhm, vivent et travaillent à Cologne. Célèbre pour les églises catholiques qu'il a construites durant la seconde moitié du XX^e siècle, Gottfried Böhm (né en 1920) a travaillé sur ce projet avec son fils Paul (né en 1959). Le dessin de l'édifice comporte des motifs architecturaux ottomans, comme la coupole. Culminant à 55 mètres de haut, les deux minarets soutiennent la comparaison avec les tours de la cathédrale de Cologne (157 mètres de haut).

■ **C**e projet a suscité de nombreuses controverses¹ : un édifice de style architectural aussi manifestement islamique avait-il sa place au centre d'une ville de tradition chrétienne ? Que signifie dans les faits le concept du « vivre ensemble dans l'égalité » ?

■ **D**es controverses analogues portant sur de nouvelles constructions s'inscrivant dans un patrimoine bâti ne sont pas rares dans d'autres pays et villes. Pour ce qui est du patrimoine, le message des conventions internationales visant la protection des monuments est clair². Bénéficiant d'un large soutien du Conseil de l'Europe, le code éthique réitéré dans plusieurs de ces conventions constitue la réponse adéquate aux destructions de la seconde guerre mondiale et des conflits précédents. Il conviendrait précisément que ce code éthique soit intégré à l'enseignement de l'histoire.

■ **L**a forme de nos villes et sites en Europe, y compris les monuments du patrimoine et les nouvelles constructions, constitue un important défi pour notre avenir. Les élèves doivent être en mesure de comprendre l'enjeu des controverses en la matière, dans le cadre de leurs villages, villes et pays, voire ailleurs dans le monde. ▶▶▶

1 Par exemple : http://en.wikipedia.org/wiki/Cologne_Central_Mosque

2 Voir les conventions citées ci-dessus, de même que la « Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel », <http://whc.unesco.org/fr/conventiontexte>.



Dortmund, église Sainte-Marie, retable Berswordt, v. 1390.

PARTICIPATION CULTURELLE : LES PROJETS DE DORTMUND

Le retable est un mobilier typique des églises chrétiennes (catholiques) de la fin du Moyen Âge. Celui-ci, une œuvre d'art remarquable, était destiné aux Berswordt, une famille patricienne de Dortmund, ville de la Ligue hanséatique. Des membres de cette famille résidaient à l'époque dans différentes villes d'Europe et appartenaient au réseau de la Hanse germanique en Europe du Nord.¹

■ **L'**industrialisation a profondément changé le visage de Dortmund. La ville fait partie du Ruhrgebiet (bassin de la Ruhr), l'un des principaux centres de l'industrialisation européenne depuis le XIX^e siècle². Le Ruhrgebiet est aujourd'hui la plus grande conurbation d'Allemagne et la cinquième plus grande région urbaine d'Europe.

■ **Au** cours de la seconde guerre mondiale, les villes de cette région ont subi des bombardements massifs. Le centre historique de Dortmund a été détruit à près de 90%. L'agglomération se présente aujourd'hui essentiellement sous les aspects d'une ville nouvelle où ne subsiste quasiment aucun édifice ancien. Seules les quatre églises médiévales qui se dressaient en centre-ville ont été reconstruites. Constituant par conséquent aujourd'hui l'unique témoignage authentiquement prémoderne (datant d'avant 1800) de l'histoire de la ville, elles abritent quelques-uns des chefs-d'œuvre de l'art de la fin du Moyen Âge en Europe.

1 Voir également « Itinéraires culturels du Conseil de l'Europe » http://www.coe.int/t/dg4/cultureheritage/culture/routes/default_FR.asp

2 Voir : Thème 1 : L'impact de la Révolution industrielle ; « Complexe industriel de la mine de charbon de Zollverein » inscrit au patrimoine mondial ; <http://whc.unesco.org/fr/list/975>



Écoliers dans un établissement scolaire du nord de Dortmund.

■ **C**omme à Cologne, près de 50% des enfants scolarisés à Dortmund sont immigrés ou issus de l'immigration, leurs familles étant originaires notamment du Maghreb, de Turquie et des pays de l'ex-Union soviétique.

■ **D**ans le cadre de la formation des enseignants en histoire de l'art à l'Université technique de Dortmund (et sous la direction de l'auteur), des discussions animées ont eu lieu à propos de l'inclusion de ces monuments dans les activités pédagogiques. Pourquoi les élèves devraient-ils étudier les églises chrétiennes et les retables catholiques ? Nous avons élaboré ces dernières années un argumentaire justifiant la prise en compte des plus importants éléments du patrimoine de la ville dans l'enseignement des élèves qui fréquentent les écoles des Dortmund. Nous avons fait valoir aux enseignants, aux représentants des églises, aux conseillers scolaires et aux parents que tous les jeunes qui grandissent à Dortmund ont le droit de connaître l'histoire et le patrimoine culturel de leur ville : pas seulement les banlieues, mais l'ensemble de la ville et son histoire qui est également la leur. Les élèves et leurs familles originaires de différentes régions du monde ont tous la chance d'être membres de la communauté du patrimoine.

■ **M**ais il n'en demeure pas moins que c'est une tâche véritablement exigeante de présenter ces histoires de manière à établir un lien entre les églises et leurs œuvres d'art et ces jeunes lecteurs aux origines très différentes. Nous avons donc recherché des « zones de connexion » entre Dortmund au Moyen Âge et les échanges commerciaux avec les destinations lointaines dans le monde hanséatique. ▶▶▶



Dortmund,
église Sainte-
Marie, détail
du retable.

Soierie portant une inscription arabe, Asie Centrale, XIV^e siècle, utilisée comme vêtement sacerdotal dans l'église Sainte-Marie de Gdańsk (Pologne), conservé aujourd'hui au St. Annen Museum de Lübeck (Allemagne).

Le tableau figure le récit biblique de la « Descente de la croix ». Un membre du conseil de Jérusalem, Joseph d'Arimatee, descend le corps du Christ de la croix. Son vêtement est taillé dans une étoffe précieuse, de la sorte de celles qui étaient exportées d'Extrême-Orient par la route de la soie. La soierie illustrée ici a probablement été tissée en Mongolie. Les sources hanséatiques désignent ces textiles sous le nom de panni tatarici. Seules quelques-unes de ces étoffes onéreuses sont parvenues jusqu'à nous. Un spécimen est conservé dans un vêtement sacerdotal de Sainte-Marie, la plus grande église de la ville hanséatique de Gdańsk. Cet échantillon est orné d'une inscription en lettres arabes faisant l'éloge du sultan. À la fin du XIV^e siècle, les habitants de Gdańsk accordèrent à cet objet de luxe un prix tel qu'ils l'utilisèrent pour confectionner un vêtement sacerdotal utilisé dans une église chrétienne. Nul n'ignorait sa provenance d'un pays islamique et tous révéraient sa beauté, sa valeur et ses origines lointaines. De tels objets sont les ambassadeurs d'une longue tradition de transferts culturels – qui se concrétisaient selon des modalités très différentes de l'actuelle mondialisation, un phénomène que les historiens appellent dans le contexte hanséatique « protomondialisation ».

À l'occasion de son formidable projet intitulé « Une histoire du monde en 100 objets », le directeur du British Museum, Neil MacGregor, narre avec la collaboration de la BBC l'histoire de l'humanité vue au travers d'objets choisis dans les collections du British Museum, expliquant à ce propos les multiples relations que ces 100 objets exemplaires entretiennent avec le reste du monde¹.

À Dortmund, nous avons poursuivi nos recherches sur les zones de connexions entre les objets médiévaux et les pays d'origine des familles de migrants. Nous avons pris pour point de départ les pigments avec lesquels les peintres fabriquaient leurs couleurs. La malachite, par exemple, la pierre utilisée pour produire un vert spécifique, provenait de Russie ou de Perse ; le bleu d'indigo est une matière colorante importée d'Inde, extraite d'un végétal. Et ainsi de suite. En diversifiant et en prolongeant les récits sur lesquels repose l'enseignement de l'histoire de l'art, il nous est possible de renforcer la participation au patrimoine culturel des membres de la société d'origines différentes.

¹ voir : <http://www.bbc.co.uk/ahistoryoftheworld>



Projet de formation des futurs enseignants en histoire de l'art et enseignants chargés de personnes handicapées à l'Université technique de Dortmund.

À l'occasion d'un autre projet organisé autour de la cathédrale de Cologne, des enseignants en histoire se sont entretenus avec un aveugle installé depuis l'enfance à Cologne et qui avait très souvent visité la cathédrale, mais à qui personne n'avait expliqué que l'édifice possède des tours d'une hauteur vertigineuse.

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées (2006/2008) représente un défi considérable : ne pas exclure, mais au contraire intégrer les élèves affligés de différents handicaps à l'enseignement du patrimoine culturel¹. La Convention nous encourage à montrer à des personnes et groupes d'origines différentes qu'ils partagent un patrimoine commun avec les autres. Cet objectif nous a amené, dans notre programme de formation des enseignants, à coordonner de nombreux projets à l'occasion desquels des étudiants et des élèves issus de différentes écoles, d'âges et d'origines sociales hétérogènes, se rencontrent dans des ateliers. Ils visitent une église, un monument ou un musée en compagnie de professeurs d'université et de leurs enseignants. L'hétérogénéité de ces groupes est telle que cette expérience devient une préoccupation commune, formation modeste mais néanmoins essentielle au « vivre ensemble dans la dignité dans des sociétés multiculturelles ». ■■■

BIBLIOGRAPHIE CHOISIE RELATIVE AUX PROJETS RÉALISÉS À DORTMUND

Franke B. Welzel B., illustrations de Georgy F. (2012): *Dortmund entdecken. Schätze und Geschichten aus dem Mittelalter. (Dortmunder Mittelalter-Forschungen 11)* Bielefeld.

Welzel B. (éd.) (2009), *Weltwissen Kunstgeschichte. Kinder entdecken das Mittelalter in Dortmund. (Dortmunder Schriften zur Kunst/Studien zur Kunstpädagogik 10)*. Norderstedt.

Welzel B. (2013 à paraître), *Kunstgeschichte, Bildung und kulturelle Menschenrechte*, dans : Claudia Hattendorff/Ludwig Tavernier/Barbara Welzel (eds.), *Kunstgeschichte und Bildung (Dortmunder Schriften zur Kunst/Studien zur Kunstgeschichte 5)*, Norderstedt.

¹ Voir également : Quels récits les musées racontent-ils ? Exercice 3.

**GROUPE CIBLE**
DEUXIÈME CYCLE
DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ORTHODOXE	PROTESTANT	MOSQUÉE
CATHOLIQUE	JUIF	ÉGLISE
BOUDDHISTE	MUSULMAN	TEMPLE
SYNAGOGUE	CATHÉDRALE	RUSSIE
TURQUIE	RÉPUBLIQUE TCHÈQUE	ANGLETERRE

EXERCICE 1

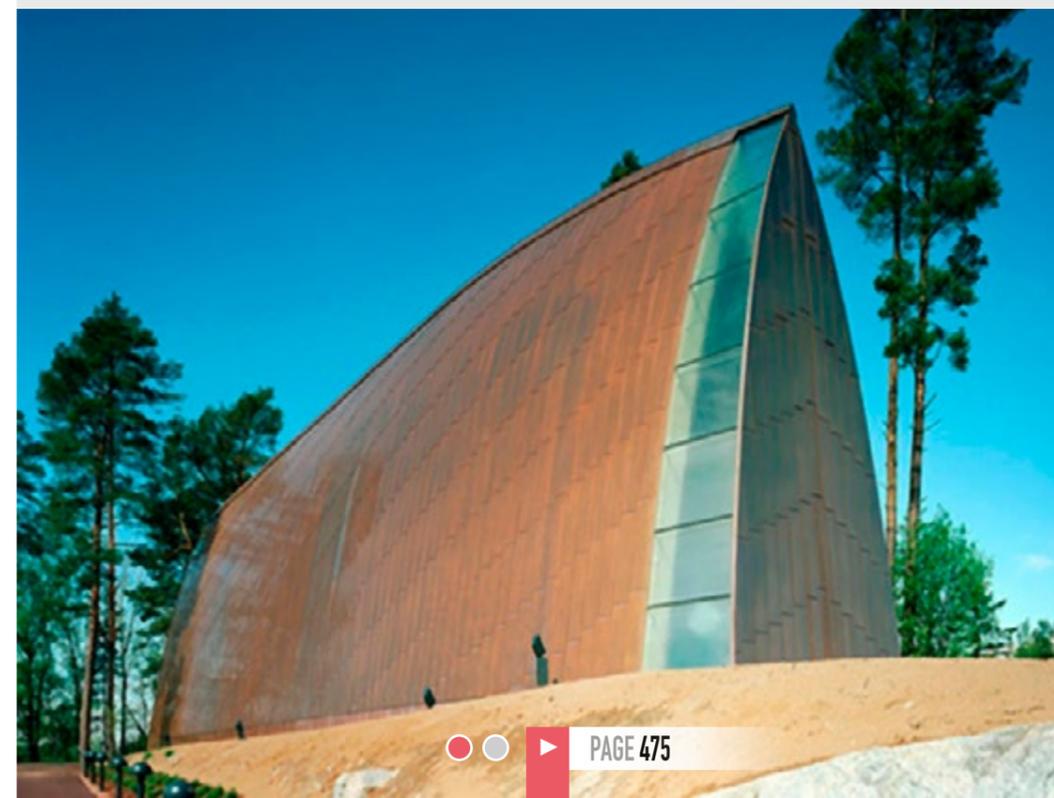
Observez ces images représentant des édifices religieux qui se trouvent tous en Europe. Sous les images, des mots vous disent quelque chose à propos de ces différents édifices.

- Associez chaque mot à l'édifice correspondant. (Certains mots devront être utilisés plus d'une fois).
- Quels sont dans les images les indices qui vous aideraient à trouver l'association exacte avec les mots.
- Réfléchissez aux moyens vous permettant de vérifier la justesse ou non de vos réponses.
- Avec quels pays non européens associeriez-vous plus particulièrement les édifices illustrés par les images A, B et C ?

EXERCICE 2

La photographie ci-dessous représente également un édifice religieux. C'est une église œcuménique.

- Vérifiez la signification du mot « œcuménique ».
- En quoi cette église est-elle différente de celles qui figurent dans les images précédentes ? Comment, selon vous, expliquer ces différences ?





SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 3

L'image ci-dessous est conçue pour communiquer un message à propos d'un problème qui concerne à la fois certains bâtiments et l'exclusion.

1. Selon vous, quel est ce message ?
2. Si vous deviez construire un bâtiment, comment feriez-vous pour résoudre ce problème ?

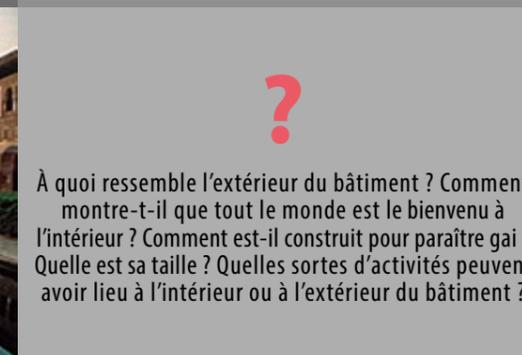


Voici un bâtiment qui veut faire rire.

Voici un bâtiment où travaillent des gens très puissants.



Voici un bâtiment pour des gens
qui veulent être au calme.



À quoi ressemble l'extérieur du bâtiment ? Comment montre-t-il que tout le monde est le bienvenu à l'intérieur ? Comment est-il construit pour paraître gai ? Quelle est sa taille ? Quelles sortes d'activités peuvent avoir lieu à l'intérieur ou à l'extérieur du bâtiment ?

Voici un bâtiment pour tout le
monde, où chacun est accueilli.

EXERCICE 4

LES BÂTIMENTS COMMUNIQUENT DES MESSAGES

1. À chaque bâtiment illustré ici a été associé un message correspondant. Êtes-vous d'accord avec ces messages, ou voudriez-vous en suggérer d'autres ?
2. Un espace encadre un message, mais aucune image. À vous de dessiner dans ce cadre un bâtiment qui correspondrait à ce message. Inspirez-vous des illustrations pour créer votre dessin.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ Erdem Denk, Human rights in practice : human rights theatre [Les Droits de l'homme en pratique : le théâtre des droits de l'homme]
- ➔ Marios Epaminondas, Nicosia : Memory, Dignity, Diversity [Nicosie : Mémoire, dignité, diversité]
- ➔ Kerstin Schwedes, A jointly narrated European history [Une histoire européenne, une narration commune]

**GROUPE CIBLE**
ENSEIGNANTS STAGIAIRES**QUESTIONS
CLÉS**

Cette unité envisage quatre directions dans lesquelles la question « De qui les musées narrent-ils l'histoire ? » est susceptible d'être explorée avec des étudiants d'âges et de niveaux différents. La question clé à examiner avec eux gravite autour du fait que les musées et galeries d'art ne sont pas des espaces neutres : les objets qu'ils décident d'exposer, la manière de les exposer et ce qu'ils en disent, tout cela traduit nécessairement – délibérément ou involontairement, ouvertement ou subrepticement – un point de vue particulier.

Le réseau de clubs d'archéologie scolaires mis en place Mario Antas, du musée national d'Archéologie de Lisbonne, est un bon exemple de la façon dont les musées peuvent travailler avec des écoles.

➔ www.clubesdearqueologia.org

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

La recherche en pédagogie a montré que les mentalités vis-à-vis de la diversité culturelle évoluent selon un processus bien défini, et que la plupart des gens interrompent leur développement culturel quelque part en cours de route, souvent avec des conséquences préoccupantes.

La hiérarchie de l'évolution des mentalités en matière culturelle est la suivante :

- ▶ Prise de conscience ;
- ▶ Compréhension/connaissance ;
- ▶ Tolérance/acceptation ;
- ▶ Estime.

Contribuer à faire progresser les étudiants au moins jusqu'au stade de la tolérance/acceptation des personnes issues d'autres cultures devrait constituer notre objectif a minima en tant qu'éducateurs. Cependant, la plupart des programmes d'études multiculturelles, y compris les expositions et les publications muséales, se focalisent exclusivement sur la transmission d'informations relatives à d'autres cultures, une approche qui ne mène les étudiants qu'au second niveau, celui de la compréhension et de la connaissance. L'une des défaillances de notre système éducatif est de supposer que la seule connaissance d'autres cultures amène mécaniquement un changement des mentalités. En fait, en progressant dans cette hiérarchie, l'arrêt au stade de la compréhension/connaissance peut se révéler le plus dangereux. La propagande nazie utilisait par exemple des « faits » relatifs aux groupes ethniques et politiques pour renforcer les stéréotypes et obtenir un soutien tacite de la population dans leurs campagnes de persécutions systématiques.

Pour aider les élèves à progresser dans la hiérarchie de la tolérance et de l'acceptation et parvenir au stade de l'estime, il convient de les motiver au-delà de la simple acquisition des connaissances pour les amener à faire évoluer leurs mentalités. En vue d'opérer de tels changements, nous devons préparer les élèves à acquérir le sens critique nécessaire à la formation de leur jugement, leur permettant de parvenir à leurs propres conclusions concernant les autres cultures, sans se contenter de se fier à l'opinion d'autrui, même à celle de professeurs bien intentionnés.

Enseigner des méthodes tout autant que du contenu

Au lieu de prémâcher des réponses élémentaires, écoles et musées peuvent favoriser les réflexions de plus haut niveau en encourageant les élèves à poser des questions de fond. Le simple apprentissage des faits bloque les élèves dans leur progression dans la hiérarchie au niveau de la compréhension/connaissance. Il leur faut apprendre à parvenir à leurs propres conclusions, à différer leur jugement jusqu'à ce que tous les témoignages soient rassemblés et après avoir soumis chaque ressource à une analyse critique. L'acquisition d'un tel esprit critique confère aux étudiants une aptitude la plus efficace applicable à nos sociétés plurielles en matière de lutte contre les préjugés. En apportant leurs sources d'analyse, les musées peuvent contribuer à l'établissement de saines pratiques intellectuelles.

(Extrait de « The Museum as Resource » [Le musée comme ressource], S. K. Donley, in *Building Museum & School Partnerships*, Beverly Sheppard, (éd.), Harrisburg: Pennsylvania Federation of Museums and Historical Organisations, 1993)¹

1. Êtes-vous d'accord avec l'analyse de Donley ?

¹ Voir <http://www.learningdesign.com/Portfolio/museum/museumschool.html>

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

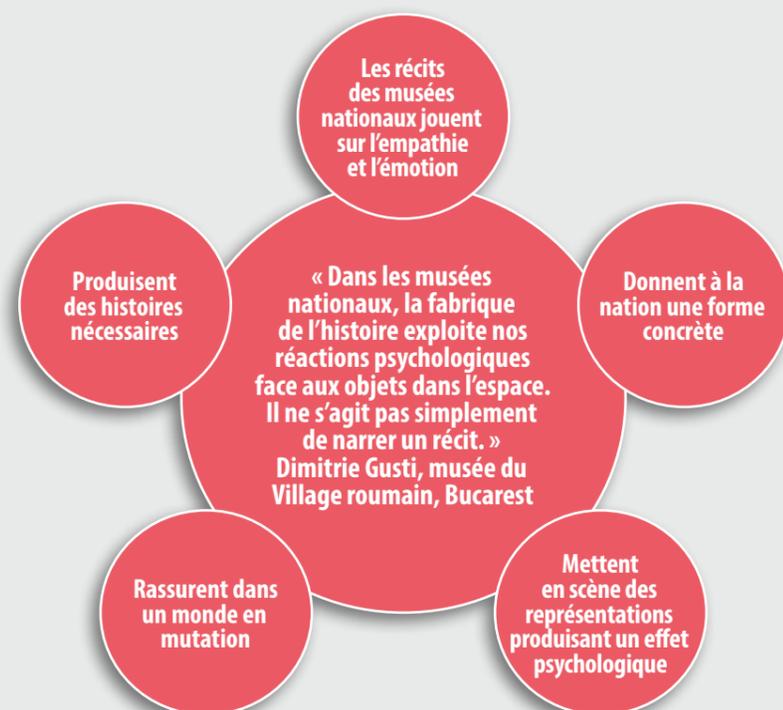


FIGURE 1 : IL NE S'AGIT PAS DE SIMPLEMENT NARRER UN RÉCIT

Les musées nationaux adoptent deux stratégies représentationnelles

Histoires narratives

Histoires interprétatives

Internationalisme

Nationalisme

Idéologique

FIGURE 2 : STRATÉGIES REPRÉSENTATIONNELLES ADOPTÉES PAR LES MUSÉES NATIONAUX

Cet exercice est destiné aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Il s'inspire du rapport :

➔ [National Museums Making Histories in a Diverse Europe, European National Museums \(EuNaMus\), Report no 7](#)

Ce rapport, qui dresse l'état des lieux dans les musées nationaux d'un certain nombre de pays européens, soulève diverses questions.

Les élèves sont invités à :

1. Aborder les questions soulevées dans le rapport et se demander s'ils sont d'accord avec les réponses proposées par ses auteurs.
2. Envisager les objectifs et les stratégies déployées par les musées nationaux tels qu'ils sont identifiés dans la Figure 1 : *Il ne s'agit pas simplement narrer un récit*. Développer et expliquer les différentes assertions qu'elle exprime, et évaluer l'utilité de cette forme de résumé dans la présentation d'un musée national qui leur est familier.
3. En se référant au rapport EuNaMus, analyser les distinctions présentées dans la Figure 2 : *Stratégies représentationnelles adoptées par les musées nationaux* entre histoires narratives et histoires interprétatives, ainsi qu'entre les trois types d'histoires narratives. Dans quelle mesure ces distinctions sont-elles fondées ?

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 2



■ Cet exercice, destiné aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, vise à approfondir le questionnement du rôle des musées nationaux. Le musée national est une invention européenne, institué pour définir et stabiliser le savoir ainsi que les identités nationales dans un continent ayant une histoire riche, marquée par l'expansion, les innovations, les migrations et les conflits territoriaux.

■ En se référant au rapport EuNaMus ainsi qu'aux SOURCES 1, 2 et 3 de la section ressources, les élèves sont invités à :

1. Débattre du rôle du musée national et de son intérêt, et envisager le cas échéant quelle autre solution lui serait préférable.
2. Imaginer la sorte de musée national qu'ils créeraient s'ils disposaient de ressources et d'un pouvoir illimités.
3. Se demander si les musées nationaux entretiennent la mémoire vive des conflits ou sont des agents de réconciliation.
4. Se demander si les musées nationaux représentent les diversités actuelles.

EXERCICE 3

■ Cet exercice est destiné aux élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire ; il s'inspire du circuit d'expositions élaboré par les musées de Birmingham : *Talking about... Disability and Art, Birmingham Museum and Art Gallery* [À propos... du handicap et de l'art, musée et galerie d'Art de Birmingham].

■ *Talking about... Disability and Art* [À propos... du handicap et de l'art] a été l'occasion d'explorer et d'interroger les images du handicap à partir des tableaux du Museum and Art Gallery de Birmingham. Différentes interprétations et réactions aux tableaux exprimées par des professionnels et des artistes handicapés ont été proposées aux visiteurs par l'intermédiaire de bornes de consultation audiovisuelle jouxtant les œuvres. Le projet était centré sur huit toiles figurant une représentation du handicap provenant des collections permanentes du musée. Certaines de ces œuvres sont dues à des peintres très célèbres, mais leurs relations avec le handicap n'avaient le plus souvent jamais été mises en valeur. Ces tableaux regroupent des formes très directes de représentation du handicap parallèlement et d'autres qui explorent le langage visuel et les expériences personnelles du peintre.

■ Les six tableaux suivants figuraient au nombre des œuvres :

- ▶ *Le violoniste aveugle*, Willem Van Herp, XVII^e siècle
- ▶ *Les Aveugles de Jéricho*, copie d'un tableau de Nicolas Poussin, 1650-1700
- ▶ *La Mort de Chatterton*, Henry Wallis, 1855-1856
- ▶ *La Jeune Fille aveugle*, John Everett Millais, 1856
- ▶ *La Découverte du Seigneur dans le Temple*, William Holman Hunt, 1854-1860
- ▶ *Light Gathers, Several Pleasures, Pastoral, Fields: Distant Sounds* by Barbara Delaney, 1995-1997¹

Ces tableaux sont reproduits dans la section ressources. SOURCE 4.

1. Lesquels de ces tableaux traitent manifestement de la question du handicap ? Le peintre représente-t-il le handicap avec sympathie, ou d'une autre manière ?
2. Choisissez un ou plusieurs tableaux ; effectuez toutes les recherches que vous estimerez nécessaires concernant la peinture, l'artiste et le contexte ; réalisez un audio-guide d'une durée approximative de cinq minutes, susceptible d'être utilisé par un visiteur regardant le tableau et souhaitant bénéficier de l'explication la plus approfondie possible.

¹ Barbara Delaney précise : « Ces quatre toiles de petit format qui appartiennent aux collections du Museum & Art Gallery de Birmingham représentent pour moi la commémoration durable de ma guérison d'un handicap visuel dont j'ai temporairement souffert au milieu des années 1980. La lumière dans le paysage a depuis toujours été l'une des principales influences de ma peinture, c'est pourquoi j'allais faire de longues promenades quotidiennes avec mes deux chiens dans le parc de Hampstead Heath, et très progressivement j'ai complètement recouvré la vue, bien que l'hôpital ne m'ait laissé que peu d'espoir. »

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 4



Mary Seacole, Albert Challen,
1869 (NPG 6856). © National Portrait Gallery, Londres



Mary Seacole, par Maull and Co, c.1873
Carte-de-visite © Amoret Tanner

Le présent exercice est une enquête-web adaptée aux élèves des classes du deuxième cycle de l'enseignement primaire et des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire.

➔ [Diversity \(a history and citizenship webquest\), National Portrait Gallery, London](#)

Conçue pour les élèves des classes du deuxième cycle de l'enseignement primaire et des classes du premier cycle de l'enseignement secondaire, cette enquête-web repose sur les collections de neuf musées nationaux. Elle vise à encourager les modes d'apprentissage fondés sur la recherche d'informations dans les domaines de l'histoire, de l'art et de la citoyenneté. Elle offre en l'occurrence un exemple du type d'activité qui pourrait être développée avec des élèves sur la base des collections d'un musée.

UNE EXPOSITION BRITANNIQUE

On projette d'organiser une exposition montrant comment des populations d'origines ethniques et religieuses différentes ont contribué à façonner la Grande-Bretagne. Cette exposition doit commémorer les réalisations accomplies dans les domaines politiques, culturels et économiques au cours des trois derniers siècles. Votre travail consistera à choisir certains des objets exposés.

VOS PARTENAIRES

De grands musées nationaux britanniques, dont la National Portrait Gallery, la Tate Gallery, l'Imperial War Museum, le British Museum et le Victoria & Albert Museum, se proposent de prêter des objets provenant de leurs collections. Tous ont des suggestions à vous communiquer.

LE DÉFI À RELEVER

Vous contribuez à mettre sur pied une exposition traitant de la diversité britannique, en choisissant des objets adaptés dans les collections des musées partenaires.

Pour ce faire, il vous faut :

- ▶ Réfléchir à ce que signifie « être britannique » pour des personnes et des objets.
- ▶ Choisir le groupe historique sur lequel vous vous centrerez.
- ▶ Choisir des objets illustrant la contribution des personnes de ce groupe.
- ▶ Préparer un texte explicatif que liront les visiteurs.
- ▶ Suggérer le titre de l'exposition.



■ La contribution à la gestion des conflits est une aptitude essentielle des musées, mais rarement exploitée dans les institutions centrées sur l'édification de la nation. La résolution des conflits nécessite des histoires sélectives ou nécessaires d'un genre particulier, susceptibles de présenter des perspectives et des récits pluriels tout en encourageant simultanément une empathie intercommunautaire.

■ Il est aujourd'hui envisageable de situer les initiatives d'un musée vis-à-vis d'un conflit sur un continuum allant des actions qui amplifient le conflit à celles qui tentent de le neutraliser, jusqu'à celles qui visent une véritable réconciliation.

L'AMPLIFICATION DU CONFLIT

■ Les musées qui représentent une guerre actuelle sous un point de vue partisan deviennent ainsi parties prenantes à un conflit politique et accroissent les tensions tout en portant préjudice à la crédibilité professionnelle.

LA NEUTRALISATION DU CONFLIT

■ Il s'agit de musées qui neutralisent le *statu quo* et ignorent ou occultent les questions contentieuses. C'est le mode de fonctionnement dominant des musées nationaux qui se veulent non partisans, mais opérant uniquement dans le contexte d'un consensus national fort. Les détournements auxquels ils procèdent sont susceptibles d'être remis en question par différents publics.

■ Ou de musées qui orchestrent la diversité et reconnaissent les différences, mais les intègrent sous le slogan l'« union dans la diversité ». On a fréquemment recours à cette manière de procéder dans le cadre d'expositions relatives à la culture populaire nationale pour représenter des différences régionales et de classe et, aujourd'hui, les nouveaux groupes d'immigrants.

LA PROMOTION DE LA RÉCONCILIATION

■ Des musées qui choisissent l'angle d'approche du consensus communautaire en appellent aux valeurs de la démocratie et des droits de l'homme comme objectifs universels qu'il convient de promouvoir activement dans le monde démocratique. Dans une culture donnée, cette démarche peu ou prou considérée comme n'admettant pas d'opposition est mise en œuvre pour promouvoir une identité européenne « moderne ».

■ Des musées qui se distancient pour prôner un nouvel avenir tentent de reléguer le passé derrière eux, afin d'envisager précisément un avenir sans passé. Mais en créant hâtivement l'histoire en tant que distance, on réduit au silence des voix nécessaires et l'on risque le retour du passé sur un mode destructeur.

■ Des musées agissant en faveur d'un travail portant sur les atrocités passées se préoccupent ouvertement du conflit dans le but de comprendre les trajectoires historiques, de reconnaître les questions de culpabilité et d'en accepter les conséquences présentes pour avancer vers l'avenir. ■■■

RESSOURCE 1
LE MUSÉE D'HISTOIRE DE BOSNIE-HERZÉGOVINE CONSERVE LES CICATRICES DU SIÈGE DE SARAJEVO

RESSOURCE 2
LES SILENCES DU MUSÉE NATIONAL CONTESTENT LA CITOYENNETÉ DES MINORITÉS

RESSOURCE 3
NEUTRALISATION ET OBJECTIVITÉ

RESSOURCE 4
PEINTURES TRAITANT DU HANDICAP DANS LES COLLECTIONS DU MUSEUM AND ART GALLERY DE BIRMINGHAM

© BIRMINGHAM MUSEUMS TRUST

Appartement pakistanais du Norsk
Folkemuseum [musée folklorique norvégien]

SOURCES

National Museums Making Histories in a Diverse Europe (la fabrique de l'histoire par les musées nationaux dans une Europe plurielle). European National Museums (EuNaMus), rapport n°7 p. 47

Certains visiteurs de musée constatent parfois que leur propre histoire est absente du récit national. C'est le cas de groupes minoritaires étudiés en Estonie, Grèce, Irlande et Écosse, qui se sont exprimés sur ce que signifie d'être omis, dans les musées, du passé comme du présent de la nation, de vivre dans la perspective que leurs existences et expériences sont sans valeur pour l'ensemble de la collectivité dont ils font partie. Même quand un musée national semble ne pas s'engager dans la discrimination envers un groupe particulier, il s'appuie sur des hypothèses relatives aux origines culturelles et religieuses de ses visiteurs, notamment celle, implicite et très largement répandue, d'un visiteur à la fois chrétien et blanc. Contribuant à la constitution de stéréotypes nationaux fondés sur une désinformation historique, ces suppositions prennent une part active à la production de l'« autre » et confirment une homogénéité raciale et ethnique fallacieuse de la nation. Ce faisant, elles refusent en apparence aux minorités leur pleine citoyenneté et perpétuent une conception particulière de l'« autre ». Ce positionnement a eu dans le passé de graves conséquences pour les nations européennes.

Des musées nationaux qui admettent volontiers la mobilité historiquement lointaine de tribus, armées et influences culturelles, et commémorent la diffusion de la culture romaine, se révèlent incapables de reconnaître la contribution de migrants plus récents. ■■■

RESSOURCE 1
LE MUSÉE D'HISTOIRE
DE BOSNIE-
HERZÉGOVINE
CONSERVE LES
CICATRICES DU SIÈGE
DE SARAJEVO

RESSOURCE 2
LES SILENCES DU
MUSÉE NATIONAL
CONTESTENT LA
CITOYENNETÉ
DES MINORITÉS

RESSOURCE 3
NEUTRALISATION
ET OBJECTIVITÉ

RESSOURCE 4
PEINTURES
TRAITANT DU
HANDICAP DANS
LES COLLECTIONS
DU MUSEUM AND
ART GALLERY DE
BIRMINGHAM



Œuvres d'art réaliste socialiste, Galerie nationale des Beaux-arts d'Albanie, Tirana

■ Le déploiement artistique ou diplomatique de mots et d'images de même que l'aménagement de silences confèrent aux objets une distanciation érudite suggérant le caractère « désintéressé » de leur positionnement et de leur interprétation. Abstraction, focalisation moins sur les personnes que sur les objets, minimalisme et homogénéisation interprétatifs contribuent à donner l'impression que les objets justifient leur place de plein droit et que les récits présentés sont réels, reconstruits et véridiques. ■ ■ ■

RESSOURCE 1
LE MUSÉE D'HISTOIRE
DE BOSNIE-
HERZÉGOVINE
CONSERVE LES
CICATRICES DU SIÈGE
DE SARAJEVO

RESSOURCE 2
LES SILENCES DU
MUSÉE NATIONAL
CONTESTENT LA
CITOYENNETÉ
DES MINORITÉS

RESSOURCE 3
◀ NEUTRALISATION
ET OBJECTIVITÉ

RESSOURCE 4
PEINTURES
TRAITANT DU
HANDICAP DANS
LES COLLECTIONS
DU MUSEUM AND
ART GALLERY DE
BIRMINGHAM

© BIRMINGHAM MUSEUMS TRUST

THÈMES
L'IMPACT DE LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE
L'ÉVOLUTION DE L'ÉDUCATION
LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART
L'EUROPE ET LE MONDE

SOUS-THÈMES
INTRODUCTION
VALORISATION DE LA VIE HUMAINE INDIVIDUELLE
VIVRE ENSEMBLE DANS LA DIGNITÉ DANS DES SOCIÉTÉS MULTICULTURELLES
AUTONOMIE INDIVIDUELLE ET LIBERTÉ D'EXPRESSION

UNITÉS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE
COMMENT L'ARCHITECTURE PEUT CONTRIBUER À UNE STRATÉ-
GIE DE LUTTE CONTRE L'EXCLUSION ET LA DISCRIMINATION ?
DE QUI LES MUSÉES RACONTENT-ILS L'HISTOIRE ?
LES REPRÉSENTATIONS PUBLIQUES DE LA DIVERSITÉ NATIONALE



+



+



+



+



+



+

RESSOURCE 1
LE MUSÉE D'HISTOIRE
DE BOSNIE-
HERZÉGOVINE
CONSERVE LES
CICATRICES DU SIÈGE
DE SARAJEVO

RESSOURCE 2
LES SILENCES DU
MUSÉE NATIONAL
CONTESTENT LA
CITOYENNETÉ
DES MINORITÉS

RESSOURCE 3
NEUTRALISATION
ET OBJECTIVITÉ

RESSOURCE 4
PEINTURES
TRAITANT DU
HANDICAP DANS
LES COLLECTIONS
DU MUSEUM AND
ART GALLERY DE
BIRMINGHAM

GROUPE CIBLE
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE/PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

INFORMATIONS GÉNÉRALES



Arc chinois, détail, Nelson Street
Rory Walsh © RGS-IBG.

Statue, porche de la cathédrale de Liverpool
Rory Walsh © RGS-IBG.

Le texte ci-dessous est extrait d'une visite autoguidée de la ville de Liverpool, centrée sur quelques-uns des sites multiculturels de la ville. Il s'agit de l'une des vingt promenades proposées au Royaume-Uni par la Royal Geographical Society (with IBG) dans le cadre du projet « Walk the World », commémorant les jeux olympiques et paralympiques de Londres en 2012¹. (Textes et images © Royal Geographical Society with IBG).

UN CREUSET MULTICULTUREL : UNE PROMENADE AUTOGUIDÉE DANS LIVERPOOL

Se promener dans Liverpool, c'est voyager à travers le monde. Au cours des derniers siècles, Liverpool a accueilli des migrants originaires notamment de Chine, Allemagne, Nigéria, Suède, Jamaïque, Grèce, Kenya, Irlande, Pakistan, Ukraine.

Toutes ces personnes ont élu domicile à Liverpool. Certains sont venus chercher du travail dans les docks et les usines de la ville ; d'autres fuyaient les persécutions qu'ils subissaient dans leur pays natal ; d'autres encore débarquaient des navires accostant à Liverpool puis décidaient de s'installer ici plutôt que de poursuivre leur voyage à travers l'Atlantique.

Sur la trace des empreintes laissées par l'immigration dans la ville, sous forme d'édifices religieux, d'associations et de magasins communautaires, cette promenade vous fera découvrir des architectures exceptionnelles, des sculptures remarquables et des monuments étonnants. Attendez-vous à l'inattendu !

¹ Voir <http://www.walktheworld.org.uk>

Bienvenue à Liverpool ! Agglomération majeure du nord de l'Angleterre, comptant un peu moins d'un demi-million d'habitants, Liverpool accueille une extraordinaire diversité de population, notamment la plus ancienne communauté originaire d'Afrique noire sur le sol britannique et la plus ancienne communauté chinoise d'Europe.

C'est à Liverpool qu'a été construite l'une des toutes premières mosquées de Grande-Bretagne, de même que le plus grand arc chinois bâti hors de Chine. Au cours des deux derniers siècles, la ville a attiré des migrants économiques et sociaux originaires du monde entier. Les populations qui se sont implantées ici ont apporté la pluralité de leurs cultures, croyances religieuses, habitudes alimentaires et langues, faisant de Liverpool un creuset multiculturel.

La promenade traverse 18 sites montrant les liens tissés entre Liverpool et quelques-uns des 206 pays ayant participé aux Jeux olympiques et paralympiques. Ces relations internationales racontent l'histoire de la ville telle que façonnée par différents groupes d'immigrants. Nous avons déjà recensé plus de 70 pays différents, mais n'hésitez pas à nous en signaler d'autres si vous en rencontrez sur l'itinéraire, ou à proximité.

Cette promenade vous donnera peut-être l'idée de rechercher également près de chez vous des signes de relations internationales.



A Case History, détail / Rory Walsh © RGS-IBG

Histoire de valises internationales : la sculpture A Case History

On découvre à l'angle de Hope Street et de Mount Street ce qui ressemble à un tas de vieilles valises, un empilement constitué de valises, malles et sacs tous en béton. Les œuvres d'art publiques de la sorte sont de plus en plus nombreuses dans les rues de Liverpool, surtout depuis 2008 et l'attribution à la ville du titre de Capitale européenne de la culture. En fait, Liverpool est après Londres la seconde ville britannique comptant proportionnellement le plus de sculptures par habitant !

Intitulée *A Case History* [« une histoire de valise »], cette sculpture a été réalisée par John King en 1998. Quelques valises et sacs portent des étiquettes en bronze sur lesquelles figurent les noms de Liverpooliens célèbres ayant une relation avec Hope Street et le quartier environnant. Nombreux sont également ceux associés à des pays étrangers. On cherchera le nom de Paul McCartney sur une valise ornée d'une étiquette de New York. Josephine Butler est un autre nom intéressant : réformatrice sociale de l'époque victorienne, féministe et abolitionniste, elle sillonna l'Europe à l'occasion de ses campagnes militantes, notamment la Suisse et l'Italie. On cherchera également le nom de Kwok Fong. Ce marin chinois, né en 1882, arriva à Liverpool au début du XX^e siècle à bord d'un navire de la compagnie Blue Funnel. Surnommé « Oncle Fong », il aida de nombreux migrants chinois à s'installer dans sa ville d'adoption et fonda l'un des premiers restaurants chinois de Liverpool. À l'instar de la communauté irlandaise dont il a été précédemment question, Liverpool compte une importante population d'origine chinoise. Nous verrons pourquoi ultérieurement au cours de notre promenade.

Liens internationaux :
Chine, Italie, Suisse, États-Unis

INFORMATIONS GÉNÉRALES

La diversité culturelle et religieuse qui caractérise Liverpool a été saluée par un programme d'événements intitulés Faith in One City [« Avoir foi en une ville »] et qui se sont déroulés durant toute l'année 2004. Ces manifestations avaient pour objectif commun de rassembler les différentes communautés religieuses liverpoldiennes. Une plaque commémorative a notamment été inaugurée ici pour rendre hommage à plusieurs d'entre elles. Elle évoque comme une roue de gouvernail et porte une inscription tirée du Psaume 133 verset 1 : « Voyez ! Qu'il est bon, qu'il est doux d'habiter en frères tous ensemble ! »

En l'observant de plus près, on y distingue une ronde de silhouettes autour du globe terrestre. On peut aussi y lire le nom de huit religions. Le judaïsme et le christianisme sont originaires des régions appelée aujourd'hui Israël et Palestine ; l'islam provient d'Arabie Saoudite ; le bouddhisme, l'hindouisme et le sikhisme plongent leurs racines en Inde ; le bahaïsme est originaire d'Iran et le rastafarisme de Jamaïque. Chacune de ces confessions religieuses compte des pratiquants qui, originaires des quatre coins du monde, se sont installés à Liverpool. Liverpool est incontestablement une ville multiconfessionnelle moderne.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

■ En vous inspirant de l'exemple de la promenade dans Liverpool et/ou d'autres circuits touristiques proposés sur le site web, envisagez avec des étudiants la possibilité d'élaborer un parcours analogue dans votre ville de résidence ou dans une ville qui vous est familière.



Plaque commémorative des manifestations *Faith in One City* / Rory Walsh © RGS-IBG.



La synagogue de Princes Road / Rory Walsh © RGS-IBG

AUTONOMIE INDIVIDUELLE ET LIBERTÉ D'EXPRESSION

” Tout individu a droit à la liberté d'opinion et d'expression, ce qui implique le droit de ne pas être inquiété pour ses opinions et celui de chercher, de recevoir et de répandre, sans considérations de frontières, les informations et les idées par quelque moyen d'expression que ce soit.

Déclaration universelle des droits de l'homme, article 19

L'exercice de ces libertés comportant des devoirs et des responsabilités peut être soumis à certaines formalités, conditions, restrictions ou sanctions prévues par la loi, qui constituent des mesures nécessaires, dans une société démocratique, à la sécurité nationale, à l'intégrité territoriale ou à la sûreté publique, à la défense de l'ordre et à la prévention du crime, à la protection de la santé ou de la morale, à la protection de la réputation ou des droits d'autrui, pour empêcher la divulgation d'informations confidentielles ou pour garantir l'autorité et l'impartialité du pouvoir judiciaire.

Convention de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, article 10 : liberté d'expression

” L'intersection entre l'art et la sphère sociale et politique est riche dans l'histoire. L'art procède consubstantiellement de la liberté. L'art est la capacité non entravée de s'exprimer librement. L'art donne à l'artiste l'exceptionnelle aptitude de capter l'horreur d'un événement, au contraire des statistiques. Sa fonction est d'être à jamais un rappel que cet acte d'inhumanité ou d'injustice s'est produit.

L'art et les droits de l'homme, Exprimer notre préoccupation, Amnesty International

QUAND L'ART ENTRE EN COLLISION AVEC L'HISTOIRE : L'AUTONOMIE INDIVIDUELLE ET LA LIBERTÉ D'EXPRESSION DANS L'HISTOIRE DE L'ART

Chris Rowe

Consultant en pédagogie, Royaume-Uni

Le présent article exprime le point de vue d'un historien : il me faut en effet reconnaître que je suis avant tout historien, et non spécialiste en histoire de l'art. Nous chercherons ici à définir quelques-unes des interactions essentielles de l'art et de l'histoire. ▶▶▶



*Das Brennende Troja (L'Incendie de Troie),
J. G. Trautmann, v. 1758, Collection privée.*

*Varusschlacht
(Bataille de
Teutobourg),
Otto Albert
Koch, 1909,
Landmuseum
Detmold.*

■ Tout d'abord, deux exemples illustrant **l'art comme mythe historique**. Ces deux tableaux grandioses nous donnent à voir des images saisissantes du passé et furent très admirés à leur époque, mais ne nous renseignent guère sur l'« histoire réelle ». La guerre de Troie telle que représentée par Trautmann nous dit un certain nombre de choses sur l'*Iliade* homérique et la conception des civilisations classique que se faisaient les Européens du XVIII^e siècle, mais elle ne repose sur aucun fait historique. Koch dépeint la victoire d'Arminius sur les légions romaines en l'an 9 apr. J.-C. d'une manière qui doit tout à la ferveur patriotique de l'Allemagne impériale à l'occasion du 1 900^e anniversaire de cette bataille, mais guère ou rien qui puisse être accepté comme l'image authentique d'un événement réel. Ces deux peintures, à l'instar de milliers d'autres, sont autant d'exemples de l'art comme mythe et représentation tendancieuse, mais non comme témoignage historique.

■ Ensuite, deux exemples **illustrant l'art comme témoignage historique**. Ces tableaux traitent moins du mythe que de l'histoire. La scène de bataille figurée par Vrancx abonde en détails exacts sur l'époque (un historien militaire a pu en dire qu'elle se rapproche autant que faire se peut d'une photographie de guerre au XVIII^e siècle). La célèbre toile de Turner représente magistralement un thème historique majeur, à savoir la fin de l'ère de la navigation à voile et le choc technologique de la révolution industrielle. Ces deux œuvres pourraient être effectivement utilisées par des professeurs d'histoire conjointement avec d'autres témoignages historiques.



*Scène de bataille, due au peintre flamand Sébastien
Vrancx (v. 1640), extraite d'une série consacrée
aux événements de la guerre de Trente ans.*

*The Fighting Temeraire (Le Dernier voyage
du Téméraire), J. M. W. Turner, 1838.*



Peinture rupestre, Inde, v. 12 000 av. J.-C.

*Une page du Codex Mendoza,
manuscrit aztèque, Mexique.*



*Civils vietnamiens fuyant un bombardement
au napalm, photographie de presse.*

*Les Pussy Riot, collectif féministe russe organisant
des performances artistiques controversées.*

■ Enfin, quatre exemples illustrant **l'art comme protagoniste historique**. Dans les cas présents, l'œuvre d'art ne constitue pas le témoignage complémentaire d'un fait historique, mais joue un rôle central : ici, *l'art fait l'histoire*. La peinture rupestre (à l'instar de toutes celles découvertes en Europe méridionale) est la source de la quasi-totalité de nos connaissances sur la vie aux époques préhistoriques et sur l'évolution culturelle des peuples. Le *Codex Mendoza* ne devait pas à l'origine être une œuvre d'art (il décrit en fait les offrandes apportées en tribut aux souverains de l'empire aztèque), mais sa conservation par les Espagnols après la destruction de la civilisation aztèque nous en donne un aperçu irremplaçable. L'image de la fillette vietnamienne (et sa diffusion dans les médias) a joué un rôle actif dans l'évolution de l'opinion publique vis-à-vis de la guerre. L'« événement artistique » mis en scène par les *Pussy Riot* a été au centre de mouvements d'opposition et de contestation, et son souvenir devrait demeurer au moins comme une apostille significative dans les manuels d'histoire qui évoqueront le début du XXI^e siècle en Russie. ▶▶▶

■ Pour traiter des interactions et des « collisions » de l'art et de l'histoire, de même que leurs liens avec l'autonomie individuelle et la liberté d'expression, il me paraît nécessaire de faire preuve de souplesse de vue pour ce qui concerne les éléments constitutifs d'une œuvre d'art. D'une part, les historiens ont tendance à penser en termes de « sources visuelles », et, d'autre part, il est tout aussi concevable que plusieurs des images montrées jusqu'ici manquent cruellement de valeur artistique, ou qu'elles ne pourraient pas même prétendre au titre d'« œuvre d'art ».

■ La question de l'appartenance de l'œuvre d'art est un autre point litigieux. Sans vouloir passer pour « postmoderne » ou « structuraliste », il me paraît essentiel de considérer ces œuvres comme s'inscrivant dans des affiliations multiples qui vont au-delà de celles qui les lient à leurs seuls auteurs. Elles deviennent « propriétés culturelles » de l'ensemble de la société. La définition de l'autonomie individuelle et de la liberté d'expression est par conséquent rendue plus difficile par la façon dont les œuvres d'art se chargent d'une identité et d'une « appartenance » collectives, et par l'évolution des perceptions au fil du temps.

■ Il n'est pas moins essentiel d'envisager les différences qui distinguent l'histoire du souvenir et de la mémoire. À l'occasion d'actes de commémoration, des œuvres d'art figurent en effet souvent au premier rang. L'analyse des interactions de l'art et de l'« histoire réelle » est déjà tâche difficile, mais elle se révèle plus complexe encore dans le cas du souvenir.

LES SUJÉTIONS IMPOSÉES À L'AUTONOMIE INDIVIDUELLE ET À LA LIBERTÉ D'EXPRESSION

L'« autonomie individuelle et la liberté d'expression ne sont pas des concepts exactement identiques. La notion d'autonomie même admet l'existence de limites, car l'autonomie ne s'entend pas comme une indépendance absolue. La liberté d'expression représente une notion plus ambitieuse, qui sous-entend l'absence de toute sujétion (plus particulièrement dans la conception romantique idéalisée de l'artiste « libéré de toutes entraves », qui s'est emparée de la culture européenne depuis la fin du XVIII^e siècle). En réalité, les œuvres d'art sont invariablement soumises à des limitations réelles ou potentielles, comme l'illustrent les exemples suivants : ▶▶▶



POLITIQUE

Œuvres d'art interdites ou condamnées par la censure politique

1 Goebbels au vernissage de l'exposition *Entartete Kunst* (« art dégénéré »), à Munich en 1937

RELIGION

Œuvres d'art attaquées car perçues comme portant gravement atteinte à la religion

2 Protestants détruisant des églises catholiques à Lyon en 1562

NORMES CULTURELLES

Des œuvres d'art sont attaquées pour porter atteinte au « bon goût et à la bienséance »

3 Statue colossale due à Damien Hirst, installée dans la station balnéaire anglaise d'Ilfracombe en 2012

4 *Femme assise*, Egon Schiele, 1914

MÉCÉNAT

Restrictions imposées à la liberté d'expression par la dépendance de l'artiste envers de son mécène

5 Laurent de Médicis, XV^e siècle, Florence

AUTOCENSURE

6 Portrait de la journaliste Sylvia Harden, Otto Dix, 1926

7 Les « caricatures de Mahomet » publiées dans le quotidien danois *Jyllands Posten* en 2008

Après 1933, à la différence de nombreux artistes allemands, Otto Dix n'a pas été interdit, persécuté ou contraint à l'exil. Il s'est simplement tu et abstenu de provoquer le régime nazi. Autre exemple d'autocensure : la réaction des médias à la suite de la publication des caricatures danoises. Bien que l'information ait été très largement rapportée et la question de la liberté d'expression vivement débattue, les caricatures elles-mêmes n'ont pas été reproduites par les principaux médias canadiens, états-unis et britanniques. Une autocensure implicite (et très inhabituelle) qui s'explique par le souci de ne pas attiser les réactions hostiles des populations musulmanes. Une motivation peut-être louable, certes, mais qui ne représente pas moins une importante limite imposée à la liberté d'expression.

LA PÉRENNITÉ ET LA SÉCURITÉ EN QUESTION

8 En 1914, un tableau de Vélasquez intitulé *Vénus à son miroir* conservé à la National Gallery de Londres a été gravement endommagé par une suffragette. Plus récemment, en 2012, la toile *Black on Maroon* de Mark Rothko a été vandalisée par un représentant du mouvement artistique « jauniste », alors qu'elle était exposée à la Tate Modern, à Londres.

Les œuvres d'art doivent être conservées et protégées. Une nécessité qui peut entraîner l'adoption de mesures de sécurité ou de restauration onéreuses, pour les protéger de dommages graves susceptibles de compromettre leur valeur artistique ou de les éloigner de la vue du public dans des collections privées inaccessibles.

HISTOIRE ET MÉMOIRE

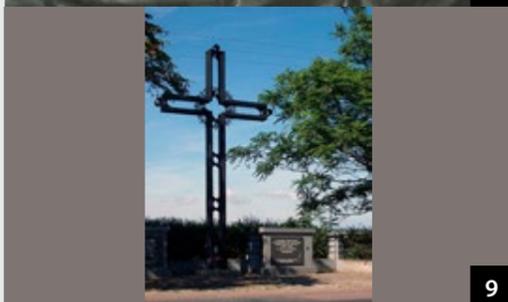
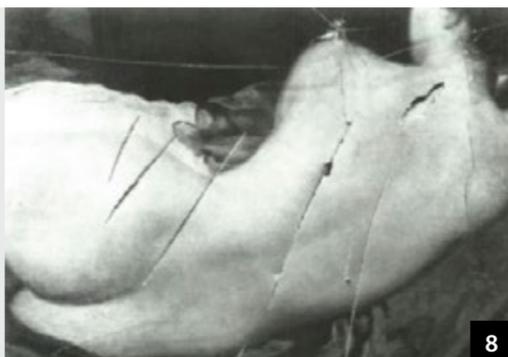
La commémoration est l'un des principaux « champs de bataille » de l'histoire en matière d'art : comment exprimer les souvenirs les plus passionnés du passé, d'une manière qui soit significative pour le présent comme pour l'avenir. La commémoration du passé est souvent difficile, se heurtant parfois à des obstacles si sérieux qu'elle n'est envisageable qu'une ou deux générations après le conflit historique. Elle peut aussi être à l'origine de profondes dissensions, si elle se fonde sur une approche partielle, voire accusatrice, du passé. Mais surtout, la commémoration ne cesse de s'exposer au risque de consacrer le mythe au détriment de la réalité. Si nous estimons que l'art et l'histoire peuvent coexister dans un monde partagé sans clivage, alors ce que nous pourrions désigner sous l'appellation « art de la commémoration » serait susceptible de constituer un bon point de départ.

9 Mémorial de Pohořelice, en Moravie méridionale, commémorant la « marche de la mort » des Allemands des Sudètes expulsés de Tchécoslovaquie en 1945. Ce monument est un exemple du temps parfois nécessaire à la cicatrisation des blessures, en l'occurrence soixante ans de silence et de déni, avant qu'une reconnaissance formelle soit possible.

10 La destruction des Bouddhas de Bâmiyân par les Talibans en 2001. Exemple emblématique de l'échec du respect et de la protection dus aux monuments culturels de l'« autre ».

11 Le Stari Most (« vieux pont ») de Mostar avant sa destruction en 1993 et lors de sa reconstruction. Exemple significatif d'« appartenances multiples » (site ottoman, habsbourgeois, yougoslave, bosniaque, classé au patrimoine mondial de l'UNESCO) d'un monument culturel. La « liberté d'expression » représentée par la reconstruction du pont n'a pu être concrétisée que grâce au soutien d'agences internationales.

12 La Frauenkirche (Notre-Dame) de Dresde : en ruines en 1958 ; à l'issue des travaux de restauration en 2006. Deux exemples contrastés : mémorial accusatoire aux relents de guerre froide, puis monument commémoratif inscrit dans une perspective plurielle, soucieux d'exprimer la réconciliation.



■ Nous nous sommes efforcés dans le présent article d'identifier quelques-uns des problèmes qui viennent compliquer les interactions de l'art et de l'histoire, et d'envisager de quelles manières l'autonomie individuelle et la liberté d'expression peuvent être restreintes ou niées. Nous partageons l'aspiration à encourager le respect mutuel et la « coexistence pacifique », et je suis convaincu, en tant qu'historien, qu'un engagement en faveur du pluralisme des perspectives dans l'enseignement, à tous les niveaux, constitue la meilleure voie en direction de la réalisation de cet objectif.

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

➔ Ludmila Aleksashkina

➔ Snjezana Koren

➔ Andreja Rihter

**GROUPE CIBLE**
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**QUESTION CLÉ**

Comprendre les raisons et les motifs qui expliquent pourquoi les régimes totalitaires et autoritaires ont cherché à restreindre la liberté d'expression dans le domaine des arts plastiques.

FORBIDDEN ART
IN THE THIRD REICHPAINTINGS BY GERMAN ARTISTS WHOSE WORK WAS
BANNED FROM MUSEUMS AND FOREIGN TO EXHIBITBY 1932 CARL HOFER PAINTED 'CASAHUATE'
A WARNING OF 'COMING SOON AND DEFEAT'

Der Neue Mensch (L'Homme nouveau), sculpture d'Otto Freundlich dont une photographie illustre la couverture du catalogue de l'exposition.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

En 1937, les autorités nazies confisquent dans les musées et galerie d'art allemands les œuvres d'art que le parti considère comme dégénérées. Parmi les milliers d'œuvres ainsi décrochées, 650 sont présentées à l'occasion d'une exposition spéciale intitulée *Entartete Kunst* (« art dégénéré »). Inaugurée à Munich, l'exposition circule par la suite dans onze autres villes d'Allemagne et d'Autriche ; à chaque fois, l'accrochage est conçu pour desservir les œuvres qui sont cernées de graffitis et de commentaires manuscrits visant à les tourner en dérision ainsi que leurs auteurs. L'exposition est vue par plus de trois millions de visiteurs.

On trouvera dans la section ressources quelques-unes des œuvres présentées dans le cadre de l'exposition *Entartete Kunst*.

Parallèlement à l'exposition *Entartete Kunst*, l'année 1937 est également celle de l'inauguration de la première *Grosse Deutsche Kunstausstellung* (Grande exposition d'art allemand). Installée dans un bâtiment monumental, la *Haus der Deutschen Kunst* (Maison de l'art allemand), elle présente les œuvres des artistes accrédités par les pouvoirs publics. Quatre mois après son inauguration, l'exposition *Entartete Kunst* avait attiré plus de deux millions de visiteurs, soit près de trois fois et demie le nombre d'entrées enregistrées non loin de là, à la *Grosse Deutsche Kunstausstellung*.

Sept autres Grandes expositions d'art allemand seront organisées les années suivantes. Certaines des œuvres qui y furent exposées sont reproduites dans la section ressources.



Adolf Hitler visitant l'exposition d'« art dégénéré », 1937.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

En vous référant aux exemples d'« art dégénéré » et d'« art allemand remarquable » présentés dans la section ressource, répondez aux questions suivantes :

1. Choisissez deux œuvres, une dans chaque groupe, et comparez-les sur le plan de leur contenu, de leur style, des intentions de l'artiste et de toute autre manière qui vous semblera significative.
2. En observant ces deux ensembles de peintures et de sculptures, pourquoi, selon vous, le parti nazi considérait-il l'un comme « dégénéré », l'autre comme rassemblant des œuvres d'art « remarquables » ? Cela fait, quelle autre indice remarquez-vous qui permettrait d'expliquer cette distinction ?
3. Quel était l'objectif recherché par les nazis en étiquetant ainsi l'art ? Quels seraient les indices indiquant s'ils sont ou non parvenus à leurs fins ?
4. Les deux photographies reproduites ci-dessous montrent les différences d'accrochage des deux expositions. Selon vous, quel effet cela pouvait-il avoir sur les visiteurs ?

EXERCICE 1

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 2

■ En 1995-1996, le Conseil de l'Europe organise une exposition itinérante ayant pour thème « *Art et pouvoir - L'Europe sous les dictateurs, 1930-1945* ». On lira ci-dessous un extrait de l'avant-propos du catalogue de l'exposition rédigé par l'historien Eric Hobsbawm et publié dans un quotidien britannique.



Samedi le 21 octobre 1995

Depuis l'Antiquité égyptienne, l'art est utilisé pour renforcer le pouvoir des dirigeants politiques et des États, bien que les relations entre le pouvoir et l'art n'ont pas toujours été sans heurts. Une nouvelle exposition, intitulée « Art et pouvoir », illustre sans doute l'épisode le moins heureux de ces relations au cours du XX^e siècle, dans ce qui a été appelé « l'Europe des dictateurs », entre 1930 et 1945... Trois exigences principales sont habituellement imposées à l'art par le pouvoir, le pouvoir absolu sur une plus grande échelle qu'un pouvoir plus limité. La première est de manifester la gloire et le triomphe du pouvoir lui-même, comme par exemple les majestueux arcs de triomphe et colonnes commémorant les victoires remportées à la guerre et érigés depuis l'époque de l'Empire romain.

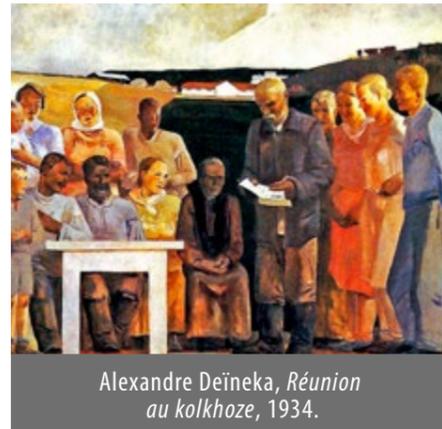
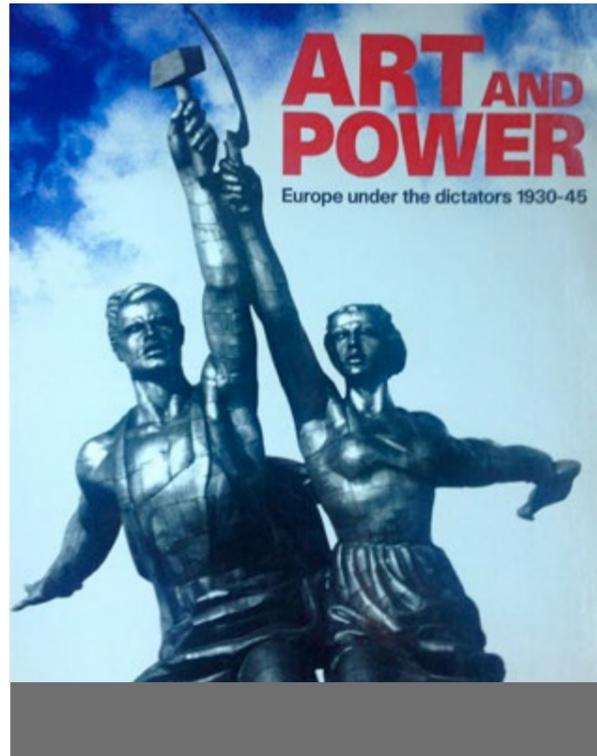
La deuxième fonction principale de l'art soumis au pouvoir est de le théâtraliser publiquement. Rituel et cérémonie sont essentiels aux activités politiques et avec la démocratisation de la vie politique, le pouvoir est devenu un théâtre public, où le peuple fait fonction de spectateurs et - telle est l'innovation spécifique de l'époque des dictateurs - de participants organisés. L'importance de l'art aux yeux du pouvoir ne réside pas tant dans les bâtiments et les espaces eux-mêmes que dans ce qui s'y déroule. Ce qui est nécessaire au pouvoir, c'est un spectacle présenté à l'intérieur d'espaces clos, des cérémonies complexes et raffinées (depuis la fin du XIX^e siècle, les Britanniques sont passés maîtres dans l'invention de rituels royaux de la sorte), et, dans les espaces ouverts, des processions ou des chorégraphies de masse. Un troisième service que l'art peut rendre au pouvoir est celui de la pédagogie ou de la propagande : l'art est susceptible d'enseigner, d'informer et d'inculquer le système de valeurs de l'État. Au cours de la période qui nous intéresse, l'art a été manifestement une nécessité pour le pouvoir.

1. Selon Hobsbawm, quelles sont les trois fonctions nécessairement assumées par l'art (la peinture et la sculpture, mais aussi l'architecture, le cinéma et la photographie) sous le règne des dictateurs ? Êtes-vous d'accord avec lui ? Selon vous, pourrait-il y en avoir d'autres ?

2. Recherchez des exemples d'œuvres d'art de cette période qui pourraient assumer l'une ou l'autre des fonctions que vous et/ou Hobsbawm avez identifiées.

3. Observez ce portrait de Mussolini qui fut présenté dans le cadre de l'exposition. Pensez-vous qu'il l'aurait approuvé ? Hitler aurait-il eu la même opinion que Mussolini si un tableau avait représenté son portrait de manière analogue ? Expliquez comment vous êtes arrivé à cette conclusion.

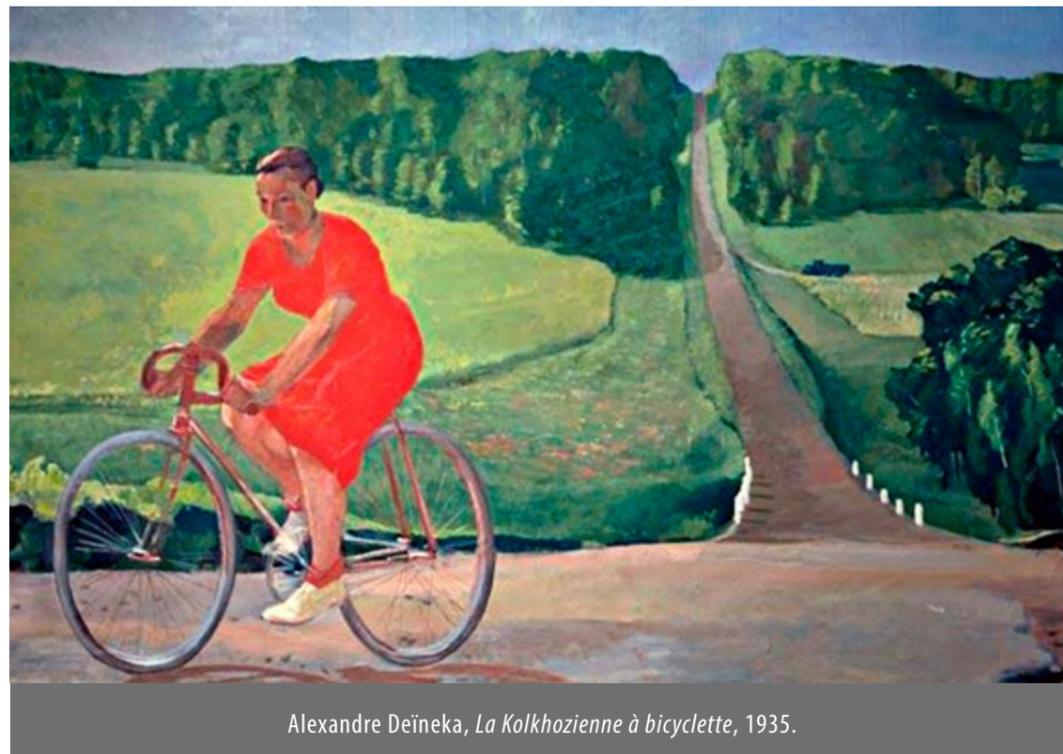




Alexandre Deïneka, *Réunion au kolkhoze*, 1934.



Alexandre Deïneka, *Danse*, 1934.



Alexandre Deïneka, *La Kolkhozienne à bicyclette*, 1935.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

■ Trois exemples d'art « réaliste socialiste » dus au peintre russe Alexandre Deïneka. Ces tableaux ont été peints en URSS, sous le régime de Staline.

EXERCICE 3

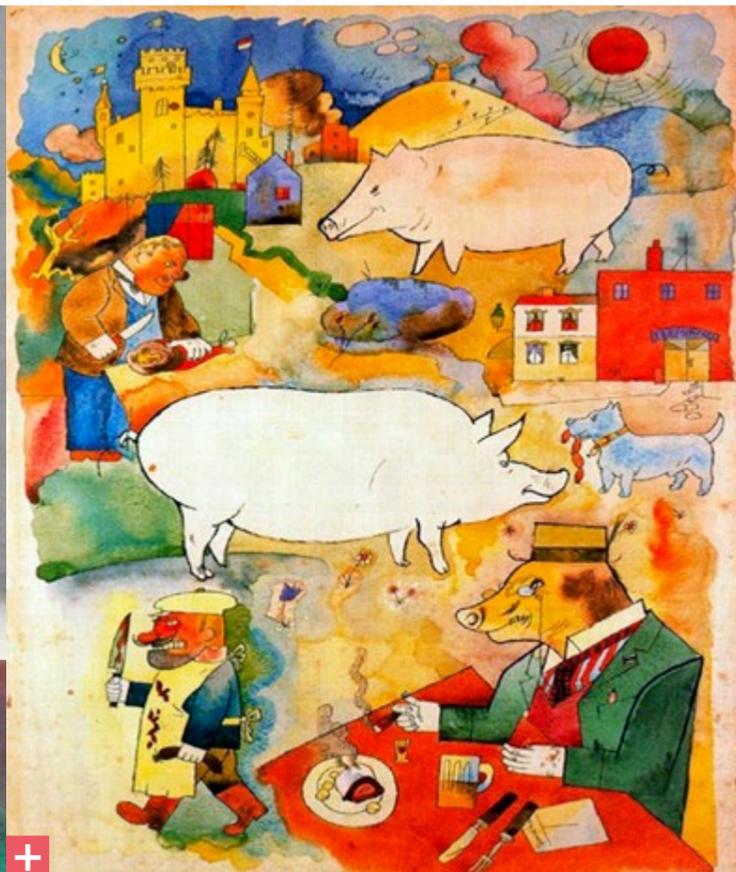
1. En fondant votre réponse sur ces tableaux, que signifiait selon vous l'expression « réalisme socialiste » dans le domaine de l'art ?
2. Le monde agricole constitue le sujet de deux de ces toiles. Quelle image de la vie à la ferme communiquent-elles ? Selon vous, ces images reflètent-elles fidèlement la période des fermes collectives ? Dans quelle mesure ?

RESSOURCES INTERNET

➔ [Art in Nazi Germany](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ Individual life space and freedom of expression as reflected in art [L'espace vital individuel et la liberté d'expression dans l'art]
by Ludmila Aleksashkina
- ➔ "Clash on the left" (1928-1952) and the question of freedom of expression [« Affrontement à gauche » (1928-1952) et la question de la liberté d'expression]
by Snjezana Koren
- ➔ Individual autonomy and freedom of expression as reflected in art through the eyes of a curator in a cultural institution [L'Autonomie individuelle et la liberté d'expression dans l'art. Point de vue d'une curatrice d'institution culturelle]
by Andreja Rihter



EXEMPLES
D'« ART
DÉGÉNÉRÉ »

EXEMPLES
D'« ART ALLEMAND
REMARQUABLE »



EXEMPLES
D'« ART
DÉGÉNÉRÉ »

EXEMPLES
D'« ART ALLEMAND
REMARQUABLE »



GRUPE CIBLE
ENSEIGNANTS STAGIAIRES

**QUESTION
CLÉ**

Étudier le recours à l'iconographie pour exprimer et soutenir les idéaux politiques et sociaux dans l'Europe du XVIII^e siècle.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Le siècle des Lumières (ou « siècle de la Raison ») est le nom donné au mouvement culturel qui rassembla de nombreux intellectuels d'abord en Europe puis dans les colonies américaines aux XVII^e et XVIII^e siècles. Il visait à réformer la société en prônant le recours à la raison, à combattre les opinions exclusivement fondées sur la tradition et la foi, et à faire progresser le savoir par le recours à la méthode scientifique. Prenant fait et cause pour la pensée scientifique, le scepticisme et les échanges intellectuels, il s'insurgea contre la superstition et l'intolérance, et protesta contre les abus de pouvoir commis par l'Église et l'État.

Né dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, ce mouvement a pour origine la pensée de philosophes comme Voltaire et de scientifiques comme le physicien et mathématicien Isaac Newton. Ce qu'on a souvent appelé « révolution scientifique » était étroitement liée aux Lumières, car les découvertes dont elle fut le cadre infirmaient nombre de conceptions traditionnellement admises, ouvrant de nouvelles perspectives sur la nature et la place de l'homme en son sein.

Les idéaux politiques exprimés par les Lumières ont influencé le texte de la Déclaration d'indépendance des États-Unis d'Amérique, de la Déclaration des droits et libertés fondamentales intégrée à la Constitution des États-Unis, de la Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen, et de la Constitution polonaise du 3 mai 1791.

Dans le domaine des beaux-arts, l'accent mis sur la raison s'est exprimé de la manière la plus éclatante dans le style habituellement désigné du nom de « néoclassicisme ». L'école néoclassique exprimait souvent une profonde insatisfaction et une critique de l'ordre existant. Le chef de file de ce style est le peintre français Jacques-Louis David (1748-1825) dont l'une des œuvres phares, *La Mort de Socrate*, illustre le respect qu'il vouait à la tradition gréco-romaine.

Les engagements politiques de David, député à la Convention, inspirèrent l'une des œuvres les plus controversées de sa période révolutionnaires, utilisée à fins de propagande, *La Mort de Marat*¹.



+ DEDIE AUX REPRESENTANS DU PEUPLE FRANÇAIS.

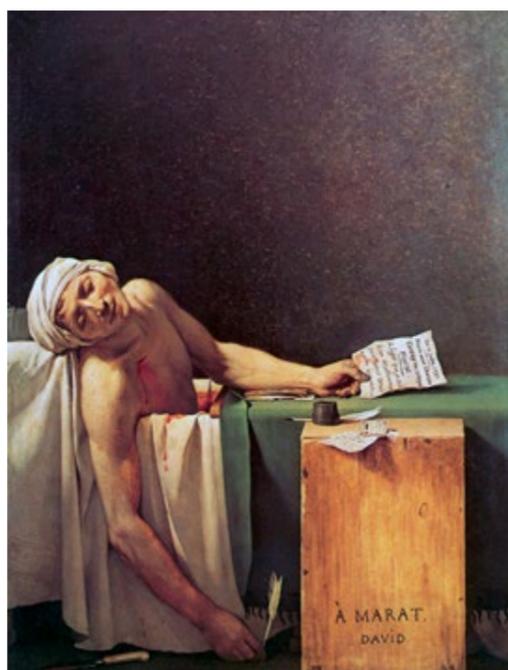
¹ Texte adapté de Wikipedia, « The Age of Enlightenment: Reflections of the Age in Cultural Expression » http://history-world.org/age_of_enlightenment.htm

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1



La Mort de Socrate, Jacques-Louis David, 1787.



La Mort de Marat, Jacques-Louis David, 1793.

■ Sous de nombreux aspects, en tant qu'exemples insignes du néoclassicisme et compte tenu des relations que le peintre entretenait avec le mouvement révolutionnaire, ces deux tableaux sont les œuvres les plus importantes de David. Deux analyses diffusées sur YouTube (voir la section sources internet), plus particulièrement celle de Simon Schama, envisagent la question de la peinture, plus spécifiquement celle de David et du néoclassicisme, dans le contexte général des Lumières.

EXERCICE 2

■ On trouvera dans la section ressources des exemples susceptibles d'étayer deux études de cas concernant des événements politiques façonnés par la pensée des Lumières telle que représentée au travers d'une iconographie diversifiée. Les images de la Révolution française, par exemple, sont différentes dans la mesure où :

- ▶ elles sont conçues pour figurer avec grande fidélité des événements spécifiques ;
- ▶ elles montrent un événement spécifique, mais de manière à le magnifier ;
- ▶ elles ne se rapportent pas à un événement spécifique et visent essentiellement à servir de propagande à la Révolution ;
- ▶ elles figurent des événements sous une forme allégorique ;
- ▶ elles établissent un lien entre la Révolution et l'Antiquité classique.

1. En vous inspirant de l'extrait de l'analyse des images figurant dans *Liberté, égalité, fraternité : étude de la Révolution française*, qui se trouve également dans la section ressources, répertoriez les messages que ces différentes images sont censées communiquer et expliquez comment elles y parviennent.
2. Certaines des images se rapportant à l'adoption de la Constitution polonaise de 1791 ne sont pas contemporaines de l'événement. En quoi ce fait peut-il modifier leur signification ?
3. Envisagez d'autres études de cas susceptibles d'être développées avec des élèves étudiant des images de la Liberté, de l'Égalité et de la Fraternité (par exemple en rapport à l'esclavage ou à l'expansion de l'affranchissement dans un ou plusieurs pays européens).

RESSOURCES
INTERNET

- ➔ [Jacques-Louis David, La Mort de Socrate, 1787](#)

SOURCES

Adapté du site web Liberty, Equality, Fraternity : exploring the French Revolution [Liberté, égalité, fraternité : étude de la Révolution française] (<http://chnm.gmu.edu/revolution/>)

■ Comment est-on censé regarder ces images de la Révolution française ? Comment voit-on la Révolution dans ces images ?

■ À quels objectifs différents sont-elles censées répondre ? Face à des images aussi nombreuses que différentes, quel système de classement pourrait-on leur appliquer ? Le sujet est un important premier critère de classement à envisager.

■ La prise de la Bastille, le 14 juillet 1789, par exemple, a été une véritable bataille, menée avec des fusils et des canons, opposant la population parisienne qui cherchait à libérer les occupants des geôles de cette prison haïe, et les troupes royales stationnées dans la forteresse. De nombreuses gravures racontent l'histoire de cette étonnante victoire.

■ Pour la première fois, la volonté du peuple est apparue comme une force irrésistible. De nombreux observateurs attachaient à cet événement une profonde signification symbolique, c'est pourquoi la plupart des gravures cherchent à communiquer cette idée tout en commémorant l'avènement d'une nouvelle conscience politique. Ici, les images ne se contentent pas de représenter les événements politiques : elles leur confèrent leur signification et leur importance.

■ Il est plus facile de décrire un événement que de communiquer sa signification politique. Aussi les représentations de batailles, d'assemblées, de cérémonies et de processions tendent-elles à se conformer à des schémas bien établis.

■ De quels moyens disposaient le graveur et le peintre pour amener l'observateur à prendre conscience du caractère révolutionnaire spécifique d'un événement particulier ?

■ Pour faire prévaloir tel point de vue, plusieurs solutions s'offraient aux artistes. Des titres et des légendes, voire des textes parfois très longs, sont susceptibles d'accompagner l'image ; des détails numérotés renvoient à une note explicative précisant quelle est la personnalité ou la chose représentée.

■ Le recours aux symboles et allégories est également un moyen de communiquer la signification d'un événement représenté.

■ Ce procédé peut être discret et ne pas troubler l'effet réaliste général, par exemple en dessinant un symbole sur un drapeau, ou au contraire flagrant, caractérisé dans ce cas par l'utilisation d'éléments non réalistes – inscriptions figurant dans des zones improbables de la scène ou personnifications allégoriques flottant dans les airs. En ce qui concerne cette dernière option, on rappellera qu'à l'époque de la Révolution française (et cette remarque vaut pour les autres époques et lieux historiques), les contemporains partageaient une même culture visuelle et politique.

■ Ces représentations s'échelonnaient des idées et images les plus simples, compréhensibles par l'immense majorité de la population, aux références et allusions les plus complexes, accessibles uniquement à une fraction du public. Aujourd'hui, pour être perçues, certaines de ces significations requièrent un effort d'analyse. Toutefois, maints symboles et allégories sont récurrents et faciles à comprendre.

■ Depuis l'Antiquité grecque et romaine, la culture occidentale a recours aux figures allégoriques et aux symboles pour illustrer les idées. À partir du XVI^e siècle, sont publiés des ouvrages qui répertorient précisément les représentations de diverses allégories par le moyen de figures, permettant d'évoquer de A à Z un grand nombre de concepts, de l'Abondance au Zèle. La figure de la Liberté, par exemple, est depuis toujours représentée brandissant une pique ou une houlette coiffée d'un bonnet phrygien qui fait allusion au couvre-chef porté par les esclaves affranchis de la Rome antique.

■ Les attributs, c'est-à-dire les éléments identifiant la figure, se caractérisaient habituellement par une existence visuelle qui leur était propre. C'est ainsi que le bonnet phrygien peut apparaître dans une composition en l'absence de la figure allégorique mais communiquer pourtant l'idée de liberté. Les révolutionnaires français affectionnaient tout particulièrement les symboles et les allégories, engouement qui s'expliquait par le fait qu'un grand nombre de mots clés utilisés au cours de cette période, comme Liberté, Égalité, Fraternité, Unité, Droit, Peuple, étaient célébrés avec une ferveur jusque-là réservée à la monarchie et à la religion.

■ Dans d'autres cas, comme on l'avait pratiqué depuis des siècles, des compositions allégoriques illustraient des idées complexes : la victoire de la Révolution sur ses ennemis ou l'avènement d'un nouvel ordre politique et social. Le recours à l'allégorie pour commenter des situations réelles était une pratique traditionnelle et c'est un aspect de la culture visuelle de l'époque susceptible de se révéler particulièrement difficile à comprendre de nos jours. ▶▶▶

COMMENT LIRE
LES IMAGES ?ÉTUDE DE CAS N°1 :
IMAGES DE LA
RÉVOLUTION
FRANÇAISEÉTUDE DE CAS N°2 :
IMAGES DE
L'ADOPTION DE
LA CONSTITUTION
POLONAISE DE 1791



LE BONNET ROUGE

■ Dans l'Antiquité romaine, la figure allégorique de la « liberté » tient à la main une pique surmontée du bonnet conique dont étaient coiffés les esclaves affranchis. C'est un bonnet analogue que portait le peuple parisien au XVIII^e siècle et, en particulier, ceux qui participèrent à la prise de la Bastille. La coiffe, souvent de couleur rouge, était au théâtre le couvre-chef de Jeannot qui, dans les farces, représentait l'homme du peuple. Ce bonnet devint, selon *Les Révolutions de Paris*, l'« emblème de l'affranchissement de toutes les servitudes, et le signe de ralliement de tous les ennemis du despotisme ».



LE BONNET PHRYGIEN

■ Cependant, les artistes, et plus spécialement les peintres d'histoire, s'inspirant des modèles de l'Antiquité, figuraient traditionnellement un autre type de coiffe, le bonnet phrygien qui couvrait la nuque et les oreilles. Ce bonnet, entrant en concurrence avec son homologue de couleur rouge dans les images, acquit la signification symbolique de ce dernier et finit par le supplanter. Le bonnet phrygien était dès lors devenu synonyme de liberté républicaine.



LE NIVEAU

■ Outil du maçon, il sert à vérifier l'horizontalité d'une surface. Dans les rites de la franc-maçonnerie, il symbolise l'égalité sociale, base du droit naturel.



LES TABLES DE LA LOI

■ Elles signifient le caractère sacré de la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*, par allusion aux tables de la loi reçues par Moïse sur le mont Sinaï.

COMMENT LIRE
LES IMAGES ?

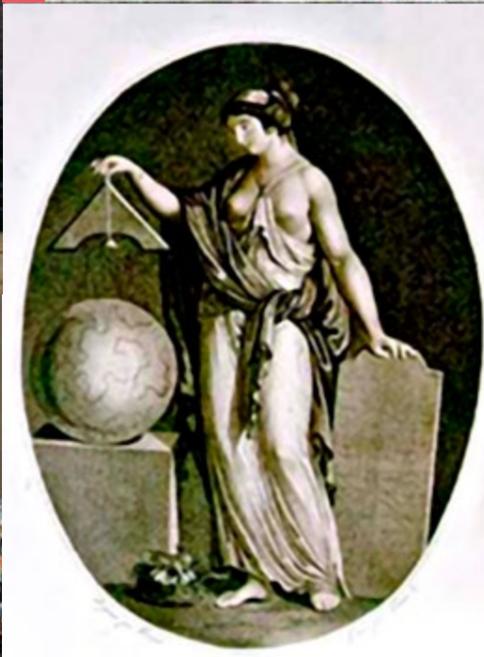
ÉTUDE DE CAS N°1 :
IMAGES DE LA
RÉVOLUTION
FRANÇAISE

ÉTUDE DE CAS N°2 :
IMAGES DE
L'ADOPTION DE
LA CONSTITUTION
POLONAISE DE 1791



COMMENT LIRE
LES IMAGES ?

ÉTUDE DE CAS N°1 :
IMAGES DE LA
RÉVOLUTION
FRANÇAISE



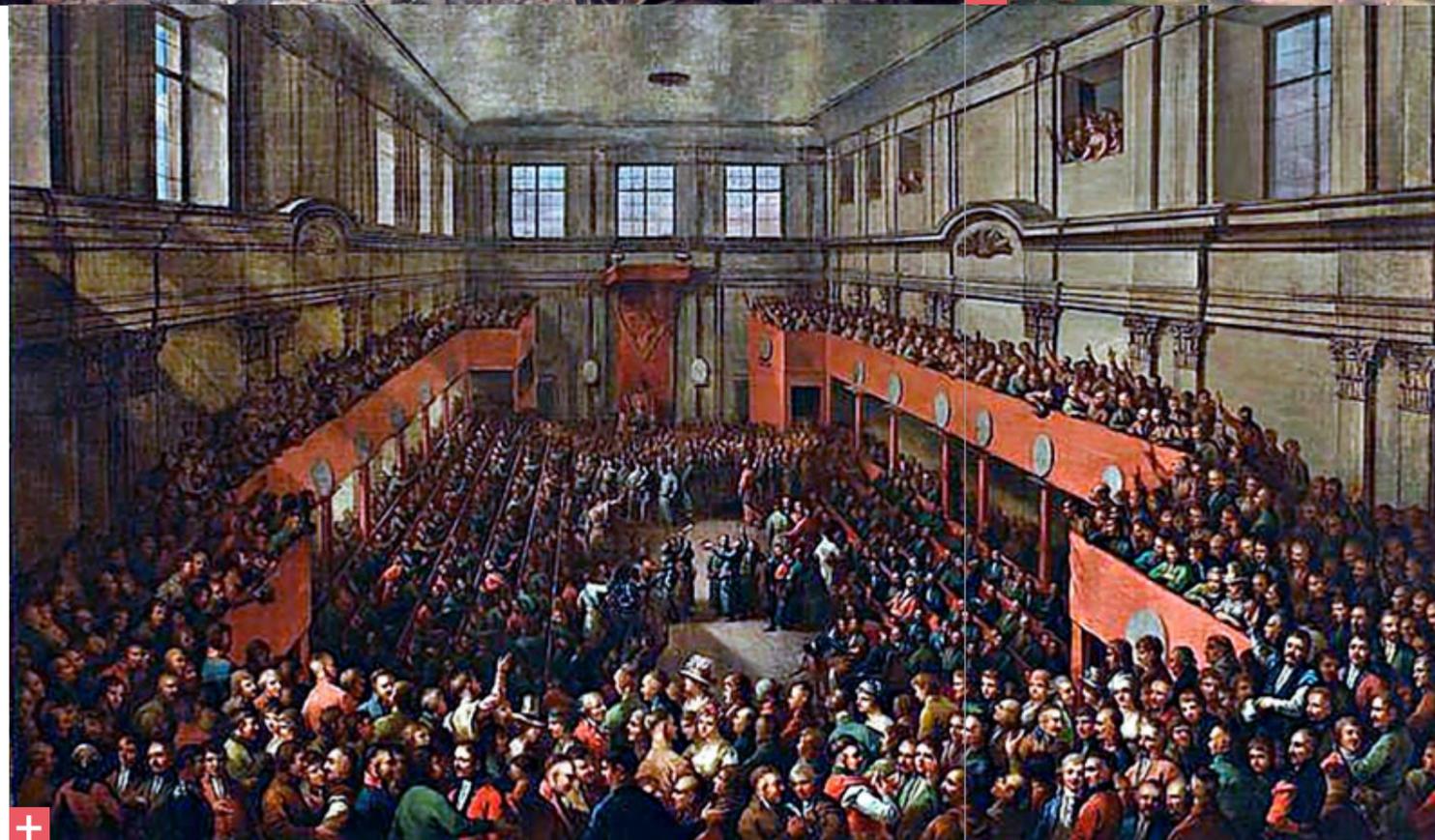
ÉTUDE DE CAS N°2 :
IMAGES DE
L'ADOPTION DE
LA CONSTITUTION
POLONAISE DE 1791





COMMENT LIRE
LES IMAGES ?

ÉTUDE DE CAS N°1 :
IMAGES DE LA
RÉVOLUTION
FRANÇAISE



ÉTUDE DE CAS N°2 :
IMAGES DE
L'ADOPTION DE
LA CONSTITUTION
POLONAISE DE 1791





GRUPE CIBLE PRIMAIRE

Angelos Palikidis, Université Démocrite de Thrace, Grèce

QUESTION CLÉ

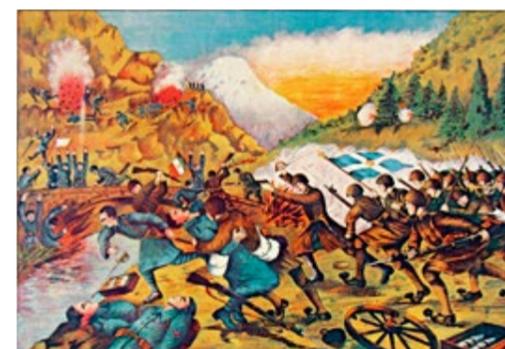
Développer l'aptitude à formuler une série de questions permettant de comprendre la signification historique des images picturales.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

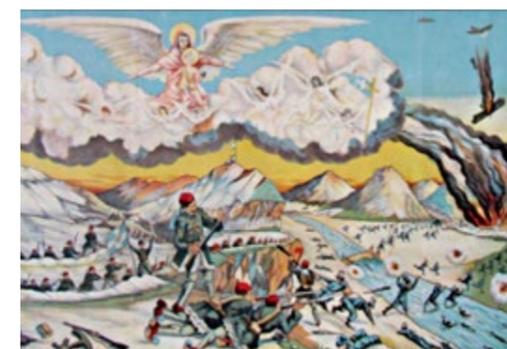
L'UTILISATION DES IMAGES

- ▶ Les images sont un outil pédagogique précieux ;
- ▶ Les images peuvent être utilisées dès le commencement de l'enseignement et servir de références en vue d'une étude plus approfondie des questions historiques ;
- ▶ Le questionnement pourra progresser du plus immédiatement manifeste au plus implicite, ou du premier plan vers l'arrière-plan de l'image ;
- ▶ Ou bien, du reste, de l'événement particulier tel qu'il est dépeint aux phénomènes ou sujets plus généraux.

LA LECTURE DES IMAGES



- ▶ Elle représente l'ennemi battant en retraite, perdant courage, abandonnant armes et drapeaux.
- ▶ Sur le plan symbolique, elle représente le conflit entre le bien et le mal, de la vertu contre l'injustice.



- ▶ La divinité, habituellement sous les traits de la vierge Marie, surveille du ciel la bataille, bénissant et encourageant les soldats grecs.
- ▶ L'héroïsme des soldats est souligné par la scène : ils se battent dans un paysage inhospitalier.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATIONTassos, *La Libération d'Athènes* (chromolithographie).

UN MODÈLE D'APPROCHE : TYPOLOGIE DU QUESTIONNEMENT

- ▶ Questions cibles : elles aident l'élève à se concentrer sur des points particuliers de l'image, à les observer puis déceler des détails essentiels.
- ▶ Questions analytiques et interprétatives : susceptibles d'être utilisées en association avec d'autres sources historiques (voire des manuels scolaires plus anciens du pays de l'élève ou d'autres pays, afin d'observer comment ces ouvrages présentent ou interprètent le même événement ou phénomène historique).
- ▶ Questions ou activités visant à encourager et motiver l'expression, l'imagination et la créativité personnelles des élèves.

QUESTIONS CIBLES

1. Que font ces personnes, à votre avis ?
2. Quand cet événement a-t-il eu lieu ?
3. Qu'est-ce qui est écrit sur les banderoles ?
4. Certains hommes dans la foule brandissent des drapeaux. Identifiez les drapeaux.
5. Décrivez les différents groupes qui prennent part à cet événement.

QUESTIONS ANALYTIQUES ET INTERPRÉTATIVES

1. Que demandent ces gens ?
2. Pourquoi brandissent-ils différentes sortes de drapeaux ?
3. Cherchez des images, des photographies ou des objets représentant le même événement et comparez-les avec ce qui est figuré ici.
4. Que pouvez-vous dire de l'artiste ? Qu'en pensez-vous ? Était-il un témoin oculaire de l'événement ? Rassemblez davantage d'informations sur lui, sur ses opinions politiques et sa participation au mouvement de résistance.

EXPRESSION PERSONNELLE - ACTIVITÉS CRÉATIVES - IMAGINATION HISTORIQUE

1. Choisissez une personne représentée dans la foule et efforcez-vous de comprendre ce qu'elle ressent. Si c'était vous, que diriez-vous aux autres ?
2. Recherchez d'autres sources documentaires décrivant l'événement et efforcez-vous d'en faire un objet historique.
3. Si vous étiez journaliste, comment décririez-vous ce qui se passe dans l'image ?
4. Selon vous, comment les personnes figurées dans l'image espéraient-elles que devienne la société après la guerre ? Leurs attentes ont-elles été satisfaites ou non ? (cette question amène à envisager les événements de décembre 1944 à Athènes et la guerre civile grecque de 1946 à 1949).

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

**INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION
AS REFLECTED IN ART**

Lyudmila Aleksashkina

**HUMAN RIGHTS IN PRACTICE:
HUMAN RIGHTS THEATRE**

Erdem Denk

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

Marios Epaminondas

**THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC
AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION
DURING THE SECOND WORLD WAR**

Micol Forti

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE: PERSONIFICATIONS OF NATION

Professor Lauri Kempainen

**“CLASH ON THE LEFT” (1928-1952)
AND THE QUESTION OF FREEDOM OF EXPRESSION**

Snjezana Koren

**“IMAGINING THE BALKANS”:
A TRAVELLING EXHIBITION
ABOUT RECONCILIATION
THROUGH HISTORY AND MEMORY**

Anthony Krause

**INDIVIDUAL AUTONOMY
AND FREEDOM OF EXPRESSION
AS REFLECTED IN ART
THROUGH THE EYES OF A CURATOR
IN A CULTURAL INSTITUTION**

Andreja Rihter

**‘MY GRANNY’S LIFE IS PART
OF EUROPEAN HISTORY’:
A JOINT EPA AND EUROCLIO PROJECT**

Eszter Salamon

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

Kerstin Schwedes

**VISUAL NARRATIVES
OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE:
HUMAN RIGHTS SEEN ‘THROUGH A LENS DARKLY’
IN ENGLISH HISTORY TEXTBOOKS**

Dean Smart

INDIVIDUAL LIFE SPACE AND FREEDOM OF EXPRESSION AS REFLECTED IN ART

Lyudmila Aleksashkina

Russian Academy of Education
Russian Federation

THE IDEAS: INDIVIDUAL AUTONOMY, INDIVIDUAL LIFE SPACE

The concept of autonomy (Greek: *autos* – own, self, *nomos* – law) has various meanings in different contexts. In politics autonomy means self-government, a self-governing state. In educational situations an individual autonomy implies a great measure self-reliance of students. As to phenomena reflected in art (in fine arts, literature) obviously we speak mainly about self-determination, an *individual life space* (ILS) in mental and social spheres.

■ Individual life space supposes an *ability* and a *right*:

- ▶ to have one’s own views on life, people and other things;
- ▶ to share, follow some ideals, religious or social doctrines;
- ▶ to choose one’s own way, an occupation, a profession and so on.

■ Individual life space is an *integrative phenomenon*. It includes at least the following interrelating components:

- ▶ individual thinking, convictions;
- ▶ individual position in social situations;
- ▶ individual action.

■ As humans are social beings some *frames* of an individual life space exist in each case. An individual life space, an individual autonomy (even in the most radical meaning of ‘one’s own law’) does not mean being outside of mankind, or any rules and laws. Throughout history each society had some borders for individuality. In contemporary society a border exists as well. It is – not to violate human rights and the freedom of others.

■ Individual life space has a long history full of dramatic episodes of interrelations with a *social environment*.

- ▶ Individual life space is one of the natural human features, but it was not and is not recognised in many cases.
- ▶ Humans need a will and sometimes real courage to keep their individual life spaces in a social context.
- ▶ Sometimes individual ideas, positions, actions prove to be appreciated and supported by a lot of people (according to the interests of different groups, historical circumstances and other conditions); they become a base for wide social movements.



INDIVIDUAL LIFE SPACE IN ART

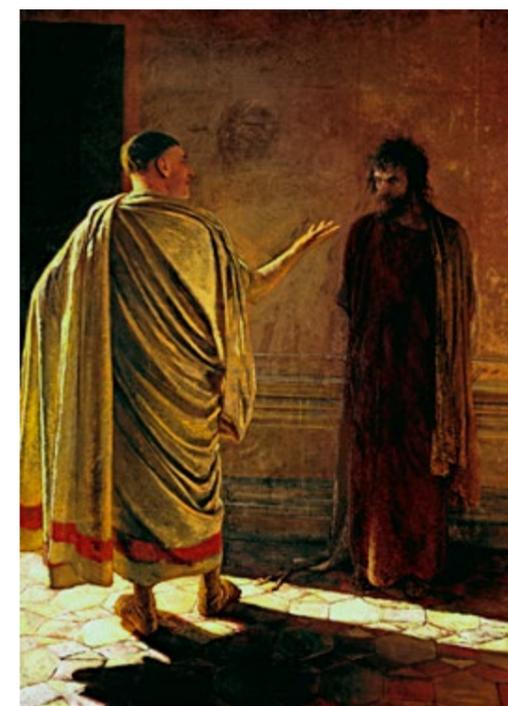
As to art (fine arts, literature) a general idea is obvious: each art-work impresses a human individual space.

First of all there is the individual space of a creator – a writer, a painter or a sculptor. It consists of an artist's ideas, imaginations and in many situations influences the choice of a topic, subject and characters. Even in the case of a commissioned work the view of the painter determines an image of a personality or an event a great deal. The next grade (not by significance but in correspondence with the logic of creating) is an individual space of heroes in art pieces.

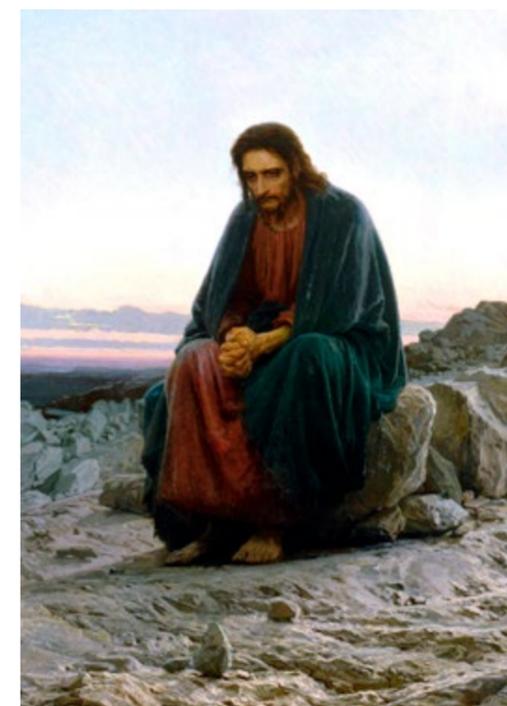
Who are the characters, figures, whose individual space (or autonomy in the direct sense) has been shown, for instance, in a European painting in the late Medieval and Modern periods?

- ▶ Both well-known and ordinary people in portraits. This genre assumes (it is an important criterion) an inner world of heroes is revealed. The Renaissance epoch implemented this approach in the most fruitful way. Such characteristics of a hero's individual space as an inner harmony and dignity were expressed in works of great painters of that time (each of the well-known portraits, beginning from 'La Gioconda' can be used as an illustration).
- ▶ People of faith. In religious societies faith influenced the individual space of each person greatly. Numerous images of people in religious meditation are typical for the medieval and the early modern art. (Christ, prophets and preachers, holy men and women).
- ▶ A person, who reflects on a reality creates an individual world (in philosophy, literature, fine arts, music, etc.). The number of such heroes increased significantly from the time of the Enlightenment and especially in the 19th and first half of the 20th centuries.
- ▶ A person acting in accordance with his or her convictions, going his or her own way (an inner directed person). Freedom of expression is demonstrated in this case in the most evident way.

Generally speaking, art of a definite epoch put on the scene characteristics of an individual life, which are important for this society because of either a widespread, or a lack of, status.



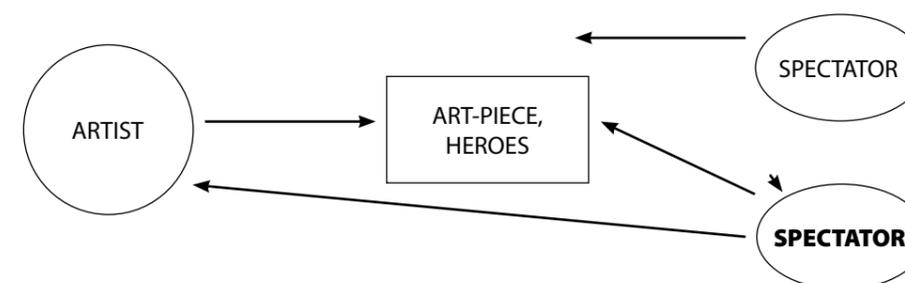
Nikolay Ge, What is truth? Pontius Pilate and Christ, 1890 (Tretyakov State Gallery, Moscow).



Ivan Kramskoy, Christ in the desert, 1871 (Tretyakov State Gallery, Moscow).

DIDACTIC (EDUCATIONAL) ASPECTS

In educational situations the following scheme of dialogue between individual spheres should be taken into consideration.



Each participant – an artist, a hero, a spectator has some freedom of expression. For a painter it is a choice of the topic, the hero, the art manner and the means of artistic expression. A hero expresses some characteristic features and values, presented by the painter but corresponding to the individual status and activities of a hero. A spectator has freedom of evaluation, based on his perceptive abilities and experience. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

▶ INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSIONHUMAN RIGHTS IN PRACTICE
NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY▼ THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

“CLASH ON THE LEFT” (1928-1952)

“IMAGINING THE BALKANS”

▼ INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION
‘MY GRANNY’S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY’
A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY
VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

■ Art (painting) has an effect as an *educational resource* presenting individual life space and freedom of expression thanks to the following features.

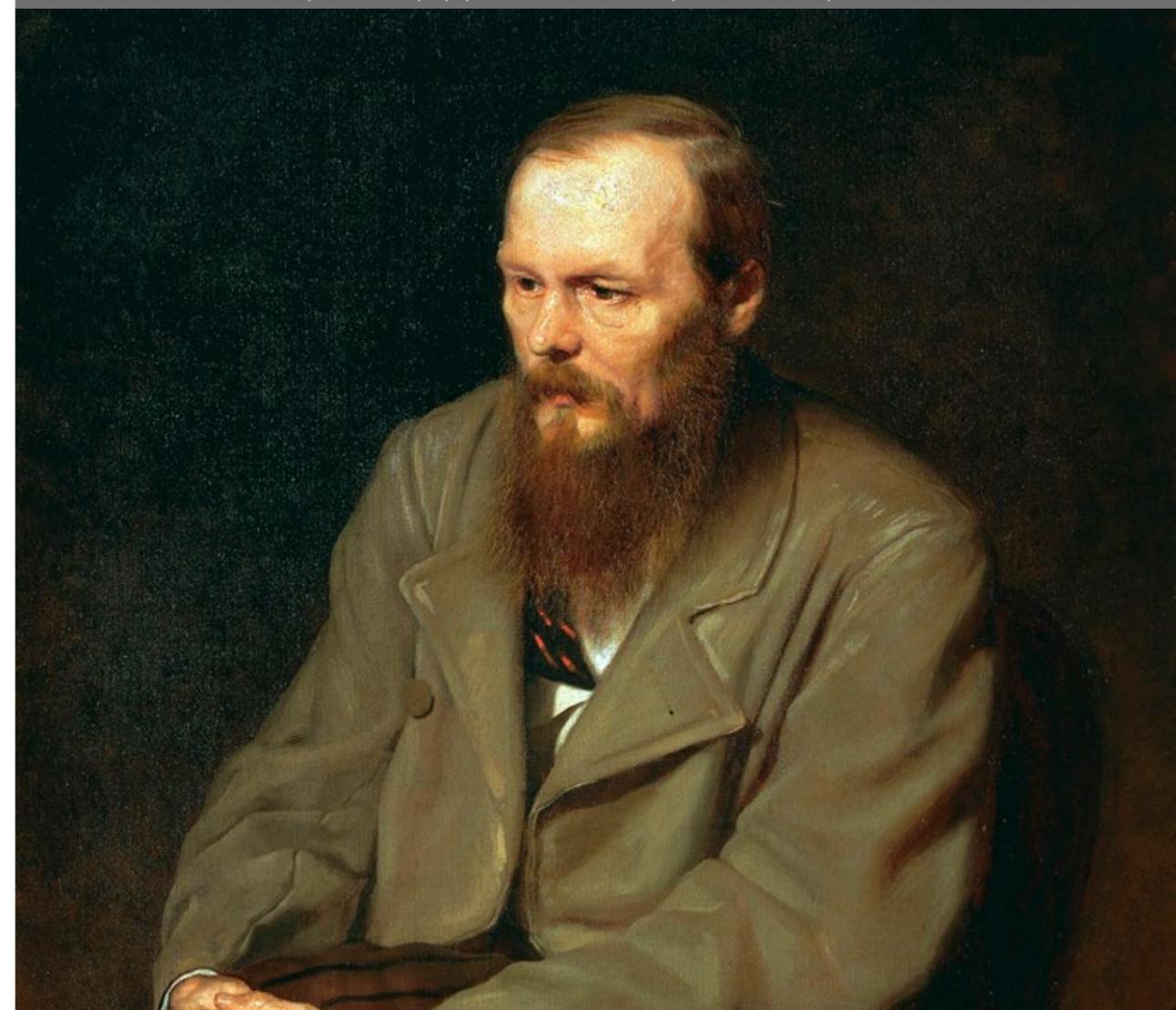
- ▶ Personalities are presented in various situations and appearances: thinking, making a choice, expressing their position; a variety of genres (portraits, genre pictures and other) makes it possible.
- ▶ A portrait shows the feelings and emotional state of heroes visually, often in an expressive manner, attracting a spontaneous empathy to the heroes.
- ▶ Usually the attitude of the painter to the hero and the situation can be seen; that is important for a spectator as a background for a dialogue.

■ The best case is when a spectator is able to feel and to understand messages both of the heroes and of the author. In order to recognise individual positions of a hero, a spectator should at least: (a) know some facts of the hero's biography; and (b) imagine historical and private circumstances. The background for such knowledge is largely created in history lessons.

■ For instance, an adequate perception of the well-known portrait of Martin Luther by Lucas Cranach (hero in meditation) and of the engraving “Martin Luther burns the Pope's Bulla” (hero in action) appears if a spectator knows the main facts of Luther's biography, key events and consequences of the Reformation. Similarly, we appreciate individual values and the courage of the hero on the picture “Boyarynya Morozova” (1887, by Vasily Surikov) as we know, that this woman from a notable and rich family belonged to the ‘old faith’ in the Russian Orthodox Church in the 17th century. As she did not want to reject her faith after the Church reform in Russia in the 17th century, she was arrested and died in exile in an earthwork prison. The other art-work is the portrait of Fyodor Dostoyevsky (1878, by Vasily Perov). In order to interpret the image of the famous Russian writer created by the painter, a spectator should take into consideration crucial events of the hero's life and remember the plots and ideas of his novels. ■■■



Vasily Surikov, Boyarynya Morozova, 1887. (Tretyakov State Gallery, Moscow).



Vasily Perov, Portrait of Fyodor Dostoyevsky, 1878. (Tretyakov State Gallery, Moscow).

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE: HUMAN RIGHTS THEATRE

Erdem Denk
Ankara University
Turkey

Respect for human rights is one of the basic dimensions of social life and can only be realised if it is elaborated upon, embraced and internalised starting from an early age. In this context, one of the best things that can be done is to provide children with a suitable atmosphere and means that will enable them to discuss and work out human rights issues. There are a few crucial components of this task.

■ **F**irst of all, human rights issues should be selected and handled in line with sociological/local needs and problems in the wider context of universal principles and understandings. So, the human rights problems most commonly witnessed in our wider society - i.e. the right to life, equality, living together in diversity, freedom of speech and social rights - should all be handled with care in a holistic manner.

■ **A**nother crucial component of this task is embracing a methodology that is not too academic, didactic and/or scholastic but rather an interactive one that will enable children to elaborate on, speak out, contribute and benefit freely. In this context, drama and so-called theatre sport has been the medium/methodology used in the programme. More specifically, the 'forum theatre' technique has been the main learning tool adopted, as it gives every participant (child) the opportunity to actively contribute, freely change the course of the drama and even construct the eventual performance.

■ **A** human rights expert, a pedagogue, a dramaturge and a drama leader have taken part in the programme, as well as four members of the Theatre Society of the Faculty of Political Science, Ankara University. The programme is performed with the active participation of 12-16 children of 8-9 years old selected from different primary schools representing different socio-cultural areas of Ankara.

■ **U**sing relevant creative drama methods the following concrete purposes were targeted:

- ▶ elaborating on the right to life;
- ▶ understanding the equality and co-existence culture and transforming this into appropriate behaviour;
- ▶ grasping freedom of expression and realising the basic parameters of a social environment that allows this;
- ▶ getting information about what the social rights are.



SOME OBSERVATIONS

Having carried out the programme, the following remarks can be made: although a highly ambitious one, it was immediately realised that the programme is a quite difficult, hard and even risky task.

■ Firstly, it is not that easy to run a programme aimed at a heterogeneous group composed of children from different socio-economic backgrounds. Each has a different understanding of the problems and expectations of daily life. Moreover, they understandably find it a bit difficult to socialise with others, which in turn affects their final performance/participation.

■ Secondly, a four week programme carried out at weekends (three hours per each Saturday and Sunday) is not sufficient to make children comfortable so that they can actively, freely and contentedly contribute at all stages of the modules.

■ Thirdly, it is immediately seen that the social environment of the children plays a great role in their intellectual understanding. Bearing in mind that their social (family, school, play-groups, friends etc.) environment is not conversant with the points handled in the programme, it has become obvious that children cannot get into the purposes and goals adopted. In other words, training the children is not enough and their 'social trainers' should also be taken into account. So, to have a truly running programme, the whole society should also be taken into account, especially the families and school teachers. Finally, this is even the case for those conducting the programme, i.e., drama leaders, actors and actresses, dramaturges, who are also (would-be) parents!

■ On the other hand, there are still grounds for optimism. This is simply because human rights are a very key issue in daily/social life. Raising awareness is still the main task, but it should apparently be defined as 'creating awareness'. We still need a society that has a better understanding and practice of human rights and choosing children of early ages (pre-teen ages) as the target group is the correct thing to be done. Young brains and hearts can thus be encouraged, guided and oriented towards a human rights-friendly social life. If the concrete groups for such programmes are put together correctly (i.e., more homogenous small groups to be merged with other groups at later stages), such programmes are quite promising.

■ Finally, the point that strengthens this expectation is the very policy adopted in Human Rights Theatre right from the very beginning. Any human rights programmes (towards children and adults alike) should, and in fact must, determine its subjects, purposes, goals, means and methodologies in line with its socio-political problems and needs. That is to say, living in a multicultural society would definitely mean/associate different things in different societies, in different cities, and in different regions and nations. So, emphasising, say equality between blacks and whites would not mean anything at all in a greater part of Ankara. Similarly, wearing different clothing, having categorically different given names or having different occupations might not mean anything in some societies; whereas these can be dividing lines in another society in which, say, black and white live together without any racial problems at all.

■ In short, every such programme should select its target group and target issues sensitively to its particular socio-political and socio-economic context. ■■■

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

Marios Epaminondas

Association for Historical Dialogue and Research (AHDR)
Cyprus

” ...they set out in search of that city; they never found it, but they found one another;” Italo Calvino, *Lost Cities*

The city of Nicosia is produced and imprisoned by the hegemonic views of its history. The island's colonial past and the conflicting nationalisms constitute the political context within which they were formed -and transformed over the course of the last century. These hegemonic views constitute epistemological frameworks incorporating modes of observation, interpretation and remembrance, which are evoked consciously or unconsciously in the public discourse about the city. Some of their underlining principals are:

- ▶ Communities are perennial, unaltered entities.
- ▶ Differentiations within communities and evidence of discontinuity with perceived ancestors are unfortunate exceptions.
- ▶ The voice of the community is the voice of the dominant group within it.
- ▶ Each community (and/or its perceived ancestors) has its own cultural production and heritage.
- ▶ Each community's heritage may have a different level of belonging in the city.
- ▶ Artistic, material production has an ideal form. Hybridity is considered an anomaly.
- ▶ Evidence which contradicts these principles may become invisible.

■ These hegemonic views of Nicosia, although informed by historic research on the city, are not sustained by historic research alone. They are maintained by what could be the response to conflict, loss, and division: fear, pain, shame, pride and indifference. They impose images, memories, feelings. They illuminate certain histories, beauties, sins and they obscure others. As a consequence they allow only certain elements of the city to be visible and worthy. By doing so and given that the material production is always related to human activity, they might downgrade the dignity of current and historical communities of Nicosia. They also pass the implicit message that the apparent current diversity of the city comes as an anomaly to a clear cut past. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

▶ NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

▼ THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

“CLASH ON THE LEFT” (1928-1952)

“IMAGINING THE BALKANS”

▼ INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION

‘MY GRANNY’S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY’

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

■ The work of the Association for Historical Dialogue and Research (AHDR)¹ challenges the foundations of these traditional hegemonic views of Nicosia and proposes new ways to understand the city based on multiperspectivity. By unveiling the limitations and unravelling the motivations of the traditional hegemonic views, AHDR’s approach historicises them and transforms them into perspectives whose validity can be scrutinised. By proposing new perspectives, which have been hitherto invisible and by allowing the articulation of voices which have been silenced, it can reclaim dignity for the people or communities which are related to them. In addition to that, by providing tools for the handling of multiple perspectives through disciplined argument it allows for an open, democratic dialogue to take place, a fact which can lead to a more comprehensive understanding of the city.

■ A major achievement of the AHDR is the establishment of the Home for Cooperation (H4C)², a multifunctional educational, research and cultural centre, in the UN controlled buffer zone of Nicosia. The Home for Co-operation officially opened its doors on 6 May 2011, as the first ever shared space for Cypriots from all over the island to engage in historical inquiry and advance contemporary understanding, dialogue and peace building. The H4C houses workspaces for NGOs, a conference and exhibition hall, meeting rooms, a library and a café. It aims to break the common perception of the buffer zone, by contributing to its transformation from a dead zone, into a zone of co-operation.

■ Against this background the city itself is reframed, so taking a city walk becomes an educational act, which can re-create the Nicosia of many interconnected histories and communities.³ The example of Nicosia is evidently connected to the contemporary circumstances confronting all cities in Europe, where traditional understandings of urban heritage and the contestation over space, identity and representation raises questions about the limits of ‘living together’ and ‘belonging’. Assuming an open, informed and critical approach towards our past, we can restore the properness of diversity, hybridity and multiple identities. Consequently, we can open up the possibilities for a dignified coexistence of all in our cities. In such a context, citizens can become empowered agents able to learn and make history at the same time. ■ ■ ■

1 For more information about the work of the AHDR, including Policy Recommendations, Research Findings and Supplementary Educational Material see www.ahdr.info

2 www.home4cooperation.info

3 See <http://www.ahdr.info/viewarticlecat.php?cid=37>



The Home for Co-operation, buffer zone, Nicosia, Cyprus.

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION DURING THE SECOND WORLD WAR

Micol Forti

Vatican Museums¹

¹ http://mv.vatican.va/3_EN/pages/MV_Home.html

I would like to approach a central theme in the history of European art and culture of the 20th century, or actually in fact to retrace even if only very briefly, that artistic production which was confronted by and lived through the drama of the Second World War, and in the end to condemn it.

In particular I would like to suggest a possible teaching unit based on comparing different iconographic patterns, heterogeneous and relating to the subject matter, which belong to different ages and geographical areas, but which have been made topical and interchangeable by virtue of new content.

The Second World War was characterised by its very nature, as a 'total war', involving the entire territory in which it was fought, engulfing European culture, overwhelming large masses of people, yielding a vast power, much beyond the traditional reaches of the organic armies, on a scale that had never happened before.

This meant not only political participation, standing up against all forms of totalitarianism, from Italy to Germany, Hungary, Poland, from Spain to the USSR, but at the same time sweeping away the integrity of the connective tissue of European culture.

The art from this period reflects, and in some ways stimulated, the formation of a new and profound sense of civic and civil participation, based on a common membership, on a new sense of the values of peace, equality, freedom and respect.

This is obviously a vast and hardly synthesised topic which has seen the involvement of many artistic movements: Abstract, Realism, Expressionism, Surrealism, Dadaism, which have given rise to a plethora of formal variations and interpretations. ▶▶▶

■ Within this vast territory, I would like to suggest two guidelines by which we could read the works that I will present for common reflection.

1. In this historical context, art is not only able to be an act of denunciation, but also to offer a clear foreshadowing, a disarming intuition of the tragic direction which events will take. Indeed, art confirms its ability not to look the other way, not to be self-referential, not to abstract artistic research from its essential social and civil role, just as any language, any form of communication, must do. Art helps us to develop a historical political and civil consciousness.
2. To deal with the relationship between art and war means to keep in mind, as Georges Bataille noted, the unbreakable bond that exists between the work of art, or "the production of similes", and the aggression or "destruction of similes." Each act of conflict, of violence of abuse, any breach of common values and of common rights, requires a statement of "dissimilarity", not recognising the other as similar, even if the similarity was the origin of the conflict.

■ These two assumptions were my main references in building this sequence of images: a sequence based on the attempt to rebuild the strength of iconographic models and visual effects that artists have used, chewed on, hacked, stolen, and even betrayed, from the boundless reservoir of images which is the history of art: a history that European culture has matured, developed and exchanged, over the centuries, including the customs, cultures and languages of its various countries, each profoundly different, one from the other.

■ This true collective vocabulary, from which artists have drawn without the need to translate or to decode, without stylistic or ideological affinity has been the fundamental and unifying substrata which has ensured that the act of denunciation and condemnation, along with the possibility to narrate and give testimony to these events, was not isolated but rooted in the common shared culture.

■ As often happens in the dramatic moments in the history of mankind, models taken from the sacred histories and mythologies are the main references used to denounce the suffering and violence caused by man's inhumanity to man.

■ Two of the emblematic works that herald the drama of future events, both executed in Dresden in 1933 and 1934 are two triptychs (in the typical form of the altarpiece): *The War* of Otto Dix and the *Thousand Year Reich* by Hans Grundig. Evident in both is the explicit reference to the Isenheim altarpiece by Matthias Grünewald, one of the artists who best represented the human and pitiful aspect of death through physical suffering.

■ But the grotesque power of the two works is rooted in the visions of Hieronymus Bosch in which the deformation of human nature is a mirror of the 'loss of simile' to which I have already referred. It is difficult to establish the borderline that separates the grotesque vision of a dream from a nightmare. It will be only a few years later, in 1936, that Dali will look into the depths of Goya's paintings in *Soft Construction with Boiled Beans - Premonition of Civil War*, almost as if with Cervantes' literary power.

■ The explosion of the Second World War prompted much more explicit models.

- ▶ Women that mourn the dead, desperately hold out their empty hands, as in the *Pietà* by Käthe Kollwitz, which looks to the *Pietà* of Van Gogh; or throw up their arms in the air, as in *Arms Raised* by Julius Gonzales, which is either a defensive gesture, as in the *Niobe*, or a desperate gesture as in 'sacred representations', from the 15th century until the present, as in the powerful representation of Georges Mérimon.
- ▶ Women have also been killed and massacred: in Carlo Levi, *Dead Women (The Lager Foreseen)*, 1942, with bodies piled up as depicted in *The Massacre of the Innocents* by Giotto; or as in *Woman Massacred* by Leoncillo where the woman's body almost disappears under the weight of her clothes, reminiscent of Anna Magnani in the famous final scene of Rossellini's *Rome, Open City* (1945).



▶ The use of *The Massacre of the Innocents* as a model is particularly interesting because the tangle of bodies and screams that characterises the scene drives artists not only to use it for its iconographic impact but also to ascertain its power in extreme abstraction, until the screaming and the pain can be crystallised in the power of forms. A painting as premonitory as *Massacre* by André Masson in 1931 or a commemorative work like the *Sketch for the Gate of the Fosse Ardeatine* by Mirko Basaldella in 1949, along with the *Untitled Compositions* by Paul Klee in 1940, an almost disjointed babble of language are all wonderful examples of how extreme abstraction is able to build a poetic syntax which is deeply rooted in the history of images.

▶ Besides battles, in war there are also explicit acts of aggression: shootings, prisons, concentration camps etc. The shooting in the country which drove Guttuso to commemorate the death of Garcia Lorca looks back to Goya's famous painting *The Third of May, 1808*. Other images taken from Rembrandt underlie *The Crucifixion* by Sutherland in 1946. Dead bodies are often abandoned: on the ground, seen foreshortened, like *The Dead Christ* by Mantegna, almost trampled as in *The Secular Crucifixion* by Pirandello in 1930 or in the dramatic composition *For Bread*, also in 1930, by the Hungarian artist Gyula Derkovits, a self-taught carpenter who never ceased to denounce the solitude created by the absence of freedom and fundamental human rights.

■ War is the epitome of inhumanity; it is the inability to see the other as an equal. The woman driving a dark horse in a murderous mad rush killer in Rousseau's painting has its roots in the essential rhetorical language of the 14th century and brings with it the blindness that is the primary source of violence. *The Devourer of Men* by the Austrian, Axl Leskoček, and the Bulgarian, Marko Behar, depict a new Polyphemus or a Saturn devouring his children, bringing out the darkness that lies behind the mythological models set beyond an historical time, beyond reason and nature. This is why a mother who runs to save her child is for the sculptor Antonietta Raphael a *Niobe*, because the escape, the fear and the pain cannot be limited to the context in which they are happening, but they belong forever in the history of humanity.

■ A corrupt humanity infected by their own sins: it is an easy quote of the famous painting *The seven deadly sins* by Otto Dix as well as of the paintings by Geoges Grosz. But I would also recall an amazing succession of nameless faces made of mud, plaster and rust by Jean Daligault, abbot of the diocese of Bayeux, who died in Dachau concentration camp. Only the sculptures by Honoré Daumier of the unscrupulous lawyers, the corrupt judges, those wrongly condemned and the protected criminals may be compared to the understated drama captured by Daligault in his representations of the people he met in the concentration camp.

■ The works I have cited are all different from one another. They present various examples of resistance: the kind of resistance that Masson rendered the protagonist of one of his paintings in 1944 which explicitly referred to another symbolic work which, although it spoke of death immediately become the symbol of the ability of people to oppose any form of massacre: *The Guernica* by Pablo Picasso. This large canvas immediately became a new iconographic reference for its ability to express violence, and by expressing it, rendering it a comprehensible reality.

■ As an archival document, a witness, a historiographical artwork, art is never absolute. It cannot be universal. It cannot contain the whole truth. Art is an act - that is, something which acts and continues to act in our conscience, sprouting, leaving sediments which shed light on a particular aspect of our humanity. It is therefore necessary to learn, when looking at works of art, to see and to understand that which we have survived so that history, freed from the pure past, can help us to open the present. ■■■

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE: PERSONIFICATIONS OF NATION

Professor Lauri Kemppinen

University of Turku
Finland

AN EXERCISE FOR PUPILS AS ART HISTORIANS DEVELOPED BY MARJO RÄSÄNEN

Pupils are given an assortment of paintings from different eras and different countries. Their task is to classify these pictures in various ways based on such factors as: use of colour, materials, techniques, symbols, atmosphere, style and other factors which they suggest are significant. Pupils have to consider either individually or in groups the following questions:

- What was your initial reaction to the painting?
- Is there anything in the painting or about the painting which is difficult to understand?
- Are there any symbols used by the artist in the painting?
- Is the painting intended to show a historical event?
If so how accurate do you think it is?
- When do you think the painting was produced?
And why have you arrived at your decision?

Now look at the paintings again and think about them as portrayals of nationalism. If you wanted to produce feelings of patriotism and love of country in people which painting do you think would do that most effectively today? If you had been living in the 19th century would you choose the same painting or not? In both cases explain how you arrived at your decision.



"CLASH ON THE LEFT" (1928-1952) AND THE QUESTION OF FREEDOM OF EXPRESSION

Snjezana Koren
University of Zagreb
Croatia

In 1933 a book was published in Zagreb – entitled *Motifs from Podravina* (Podravina is a region in Croatia) – which provoked a strong reaction from critics and the public. It was actually a map containing 33 drawings by the painter Krsto Hegedušić. Hegedušić belonged to an association of artists called 'The Earth Group' that was established in 1929 and existed until the police ban in 1935. Painters, sculptors, architects and others who belonged to the group were trying to join their 'left' orientations, a critique of bourgeois society and the notion of class struggle with artistic issues. The group promoted an art which is social and engaged (abandoning *l'art pour l'art* principle) and which reflects the social milieu from which it originated. Its programme included the fight for social justice through art, popularisation of art through workshops, exhibitions, lectures, press etc. and educational work among the wider masses (Hegedušić himself worked with peasant painters in the village of Hlebine). Their paintings and graphics were dealing with the motifs of rural life, villages, workers' suburbs, work, poverty, death and violence – SOUS-THÈMES which were not common and even shunned in the mainstream works of art. Hegedušić's own painting had affinities with Otto Dix and George Grosz, and with the famous peasant scenes of the 16th century painter Pieter Bruegel.

But it was not only the drawings but also a preface, an introductory text by the writer Miroslav Krleža, that drew the attention of intellectual and literary circles, especially among those inclined towards the political left. Miroslav Krleža played an important role in the shaping of social literature in the inter-war Yugoslavia and published some essays (for example, on George Grosz) that offered an ideological conception of socially engaged literature and art. In the time when he wrote his introduction to *Motifs from Podravina* he was a well-known and influential writer, even internationally, and in left circles he was considered as an authority. It is not clear whether he was already at that time a member of the Communist Party of Yugoslavia (CPY), but he was very close to the party leadership and they appreciated his influence and his cultural role. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

▶ "CLASH ON THE LEFT" (1928-1952)

"IMAGINING THE BALKANS"

INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION

'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY'

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

■ Krleža was one of those intellectuals who were attracted to the social experiment in the USSR and the idea of building a new society, but he was also not blind to shortcomings in the 'first country of socialism'. Already in 1926, after his visit to the Soviet Union, he wrote some mildly critical remarks about the state of individual freedoms in the USSR (in the essay *Excursion in Russia*). He kept his distance from everyday political engagement and revolutionary action and his artistic elitism prevented him from complying easily with party directives and discipline in his artistic endeavour. In addition, Krleža was never comfortable with simplified forms of socialist realism (or, more precisely, by vulgar applications of principles of socialist realism) and he would not tolerate the untalented and mediocre. His literary characters were often introspective, pessimistic, depressed and resigned defeatists who doubted the power of reason and did not believe in optimism and the historical inevitability of the progress of human society.

■ In brief, Krleža believed in social engagement, but not in schematic, simplified and often vulgar forms of writing and reductionist images of the world. His introductory text to *Motifs from Podravina* was his answer to some early criticism of his works that came from the left. In this essay Krleža defended the thesis that *Beauty* has a metaphysical and trans-historical dimension: it can transfer our present excitements through centuries with the same intensity as today. Therefore, the question of art and beauty cannot be grasped with simplified *truths* because the creative talent is not a question of reason. He opposed the idea of using arts as a tool for achieving certain political goals ("While aesthetic mystifiers from the right argued that Beauty is 'neutral and dignified', rationalists from the left argue (and especially since 1848 shout ever more loudly) that Beauty has to belong to people [...] Monks of St. Francis of Assisi think that they can comprehend 'the real beauty and eternal truth' only in processions, in religious cloth; in this respect, a Jacobin aesthetics is no different from the Jesuit one: both of them deem that the lyrics, as well as guns, are only the tools."). He did not reject a social and critical engagement of art and literature, but he strongly believed that art should be protected from dilettantism. Therefore he ridiculed advocates of social tendency in literature and art as incompetent ("...mostly ignorant, almost always malicious, and above all untalented...") and untalented zealots ("...he, who has no voice or hearing cannot sing, and even if he sings *la Marseillaise*, it is embarrassing to listen to him...").

■ This essay produced turmoil in the circle of social literature writers and launched a fierce polemic. It marked an escalation of the so-called 'clash on the (literary) left' that had been brewing since the late 1920s. The conflict started as a debate among left intellectuals about the social function of literature and art. It was given additional impulse after the second conference of the revolutionary writers in Kharkov in 1930 which demanded from writers a clear social engagement: they were supposed to expose bourgeois society and social injustice to criticism, and to advocate revolutionary ideas.

■ At the beginning, the main actors of the debate were some left-wing intellectuals – writers, artists, poets, philosophers and scientists. For example, one of them in his answer sent a clear message to Krleža: "Permeated with love and faith in life, we continue our journey, with or without Krleža and, if needs be, against Krleža." (Bogomil Herman, *Quo vadis, Krleža?*, 1933) But, this question was also a very important issue for the then illegal CPY. It was already banned at the beginning of the 1920s and, because it could not act on the political stage, art and literature became an important field for the promotion of its goals and for its propaganda activities. At that point, however, the CPY wanted to silence the polemics because it found these attacks on the leading figure of the social literature harmful for its wider cause.

■ But, it was Krleža who would not stop. When he was not writing polemical essays, he published some books that posed new challenges and irritated his opponents. In 1936 he published a book *Ballads of Petrica Kerempuh* (Petrica Kerempuh is a public entertainer or a jester, a Croatian version of Till Eulenspiegel) that was a literary realisation of the aesthetic concept presented in his introduction to *Motifs from Podravina*. He wanted to show that it is possible to write a socially engaged literature without vulgar simplifications and schemas and without sacrificing artistic value. His main character in *Ballads*, Petrica Kerempuh, explains Croatian history 'from below', from the perspective of the oppressed, mostly peasants, which was in sharp contrast with the then common narrative in historiography whose main protagonists were monarchs and nobility. In 1938 he published a novel (*On the Edge of Reason*) whose main character, the Doctor (a personification of the writer himself), expresses scepticism towards universal truths and towards the possibility of one 'right' viewing of the world, describing it as just another form of the religious viewpoint of the world. This was a slap in the face for Party doctrine.

■ The debate reached its climax at the end of 1930s when Krleža started to publish a literary journal *Pečat [The Seal]*. Among his co-workers were some artists, poets, philosophers and scientists who were stigmatised by the CPY as Trotskyites. Krleža and his co-workers wrote many polemical texts in which they denied the Party authority in arts. The most important among them was Krleža's *Dijalektički antibarbarus* published at the end of 1939. One issue, however, was never openly mentioned in these texts but, as Krleža and some others later claimed, it was always in the background of the debate, it was the question of 'Siberian graves' or, as Krleža called it, a "gallery of dead acquaintances", by which he was referring to the deaths of numerous Yugoslav communists who perished in Stalinist purges. Rumours about what happened in the USSR had already reached Yugoslavia, and among those who were killed were some of Krleža's old acquaintances and friends. ▶▶▶

At that moment, the CPY decided that the polemics went too far. The new party leadership, with the new secretary general Josip Broz Tito, first wanted to stop the discussion without confrontation with Krleža. Tito and Krleža met a couple of times, but this did not permanently stop the polemics. But, when Krleža started the *Pečat*, he entered into an open conflict with the CPY leadership. His text *Dialectical antibarbarus* strengthened the divisions among left intellectuals at a time when Tito, after the period of intensive faction fighting in the CPY, was trying to tighten his power over the Party and secure its monolithic structure.

Therefore, both in his reports to the Comintern, as well as in some articles in party newspapers and journals (for example, in the article *Trotskyism and its supporters*), Tito accused Krleža and his co-workers of being revisionists, 'Trotskyites' and 'enemies of the working class'. In 1940 the CPY even prepared a book containing a collection of articles (among them a couple of articles by some leading party officials and members of the Central Committee of the CPY, Edvard Kardelj and Milovan Đilas) that settled accounts with Krleža and his followers and presented the party line in literature, art and science. This clearly showed that the CPY did not accept Krleža's claim that the conflict was only about literature, and treated it primarily as a political conflict. Krleža and his co-workers were politically marginalised and isolated, boycotted by the left intellectuals and party members. They ceased to publish the *Pečat*, which eventually brought the polemics to an end. This decision was obviously influenced by the anticipation of the war which started in Yugoslavia a couple of months later.

In April 1941 the Axis attacked and occupied Yugoslavia. During the war Krleža stayed in Zagreb and did not join the partisans led by Tito and the CPY. The explanation offered by Krleža was that he feared he would be harmed by his former opponents. Immediately after the war, the CPY took power in Yugoslavia and the new communist authorities firmly followed Soviet models in the arts and culture. Krleža, however, was still important for the Party: according to some, in May 1945 Tito sent some men to secure Krleža's house in Zagreb so that he would not be harmed in acts of retaliation at the very end of the war. Krleža was given an option: if he were to have his place in the new society, he should forget about his pre-war engagement concerning the "clash on the left". Allegedly, a high party official told him: "This battle for you is lost." Krleža eventually accepted to become an editor of a literary journal but abstained from any political engagement.

During the Stalin-Tito conflict, Krleža firmly supported Tito and won his confidence. The break with the USSR also signalled a shift in culture and the arts. Krleža worked on shaping a new cultural paradigm after the abandonment of socialist realism. For example, in 1949 he initiated the exhibition of medieval art of the peoples of Yugoslavia that was held in Paris in 1950. From 1950 he was in charge of the Lexicographic Institute in Zagreb which today bears his name. At that time, Krleža became a central persona in the Yugoslav literary and cultural scene. Although his works and ideas did not reverberate always very well with younger generations of modernist writers, they appreciated his role in the "clash on the left" that already in the 1970s had become a matter of interest for researchers.

The "clash on the left" obviously haunted Krleža too, because he returned to it over and over again in his interviews and speeches. He would not allow, however, his most provocative text, *Dialectical antibarbarus*, to be published again as long as he was alive (eventually it was published after his death, in 1982). But shortly before his death he wrote a *Memorandum for future researches of the "clash on the literary left"* (1980). He died in 1981, a year after Tito's death.

BIBLIOGRAPHY

Hegedušić, Krsto (1933), *Podravski motivi. S predgovorom Miroslava Krleže*, Zagreb.

Ian Chilvers and John Glaves-Smith (1940), "Hegedušić, Krsto" in *A Dictionary of Modern and Contemporary Art*, Oxford University Press Inc. Oxford Reference Online. Oxford University Press.

Književne sveske br. 1, Zagreb.

Krleža, Miroslav (1983), *Dijalektički antibarbarus*. Sarajevo.

Lasić, Stanko (1970), *Sukob na književnoj ljevici 1928-1952*. Zagreb.

Matvejević, Predrag (1977), *Književnost i njezina društvena funkcija: od književne tendencije do sukoba na ljevici*. Novi Sad.

Šesti zagrebacki salon: kritička retrospektiva "Zemlja". *Slikarstvo, grafika, crtež, kiparstvo, arhitektura. Umjetnički paviljon, Zagreb 8. svibnja – 8. lipnja 1971*. Zagreb, 1971.

Visković, Velimir (2001), *Sukob na ljevici: Krležina uloga u sukobu na ljevici*. Zagreb. ■■■

"IMAGINING THE BALKANS": A TRAVELLING EXHIBITION ABOUT RECONCILIATION THROUGH HISTORY AND MEMORY¹

Anthony Krause

UNESCO Regional Office for Culture and Science in Europe
Italy

The regional exhibition "Imagining the Balkans" has been developed by the UNESCO Venice Office within the framework of the "Culture: a Bridge to Development" initiative, to enhance cooperation and dialogue among the South-East European national history museums. It is a travelling regional exhibit, focusing on the constitution and evolution of modern nations in South East Europe during the 'long 19th century'.

■ Five regional meetings have been organised by the Venice Office in Thessaloniki (2010), Berlin (2011), Turin (2011), Ljubljana (2012) and Bucharest (2012), to discuss regional cooperation schemes, and further, the contents of the exhibit.

■ The five meetings have comprised museum directors and experts from Albania, Bosnia and Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Cyprus, Greece, Montenegro, Romania, Serbia, Slovenia, "The former Yugoslav Republic of Macedonia" and Turkey. All experts were appointed by the UNESCO National Commissions. Also invited to the meetings were senior representatives from European museums (German Historical Museum in Berlin, Germany; Museo del Risorgimento in Turin, Italy); professional organisations (ICOM/International Committee for Exhibitions and Exchange; ICOM/International Association of Museums of History) and European academic networks (EUNAMUS).

■ The museums participating are: National History Museum (Albania), National Museum of Slovenia (Slovenia), Museum of Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina), National History Museum (Bulgaria), Croatian History Museum (Croatia), Leventis Municipal Museum of Nicosia (Cyprus), National Historical Museum (Greece), Njegos Museum (Montenegro), Museum of Macedonia ("The former Yugoslav Republic of Macedonia"), National History Museum of Romanian History (Romania), Historical Museum of Serbia (Serbia), German Historical Museum (Germany).

■ The exhibition was inaugurated on 8th April 2013, in Ljubljana, Slovenia, at the National Museum of Slovenia, on the occasion of the Meeting of the Council of Ministers of Culture of South East Europe (COMOCOSEE) and will then travel in the South East Europe region. ▶▶▶

¹ <http://www.unesco.org/new/en/venice/resources-services/host-facilities/special-events/imagining-the-balkans/>

GENERAL OBJECTIVE

This exhibition tells the story of the constitution and evolution of modern nations in South East Europe. It has been produced with the belief that Nations and their History need not be just a matter of division.

■ The political, social and cultural practices and ideas, accompanying these processes, are illustrated through visual artefacts that demonstrate the gradual transformation of traditional societies functioning within imperial regimes into modern societies with a focus upon nationality as the foremost marker of identity. Within the region, neighbours have often been described in terms of dichotomies and past or on-going disputes.

■ This show is structured around a different principle. The complexities of historical change in South East Europe during the 'long 19th century' are explained through the presentation of shared key processes and experiences, common features and historical interactions, including with the rest of Europe, rather than on the lines of exclusive and contrasting parallel national histories and narratives.

■ Named after the title of Maria Todorova's book *Imagining the Balkans*, it seeks to renew our vision of social, political, economic and cultural changes in South East Europe. For the first time, history museums from all over the region, and beyond, have overcome their borders, have worked together and combined their collections, in order to show that each unique national destiny is inextricably linked and interrelated with a common regional, and a broader universal, destiny. This exhibition is a collective project of national history museums seeking to foster intercultural dialogue and reflection upon shared identities and memories.

STRUCTURE OF THE EXHIBITION: THEMATIC CHAPTERS

COFFEE SHOP

■ The development of a 'coffee culture' amongst the ruling elites and its subsequent spread into the rising middle classes during the 19th century was an important indicator of social changes, whether under Ottoman or Austro-Hungarian influence: enhancement of public spaces, democratisation of personal LE TEMPS ET L'ESPACE, and new models of sociability and conviviality. This exhibition opens with a coffee shop, so as to unite collective memories and personal stories.

LIVING IN THE OLD WORLD

■ South East Europe, with the advent of enlightenment ideas, the spread of national ideologies and industrial technology from the late 18th century onwards, went through tremendous changes. Yet the remains of this 'Old World', while gradually eroding and vanishing, continued to show many commonalities in the ways of living among the diverse peoples and groups coexisting in the region.

TRAVELLING, COMMUNICATING

■ The development of trade, technologies and modern transport and communication systems put the traditional segments of this evolving modern society in closer contact with one another, exposing them to the conditions existing outside of the region. The flow of new ideas and practices, as in the rest of Europe, was considerably enhanced.

A NEW SOCIAL ORDER AND THE RISE OF THE MIDDLE CLASSES

■ The progressive enrichment of those parts of society which were able to grasp the emerging developments in international economy led to the formation of a boisterous middle class. New divisions appeared in society, together with the new values they embraced. A certain amount of democratisation enabled this civil society to participate in the running of the state. ▶▶▶

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

"CLASH ON THE LEFT" (1928-1952)

▶ "IMAGINING THE BALKANS"

INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION

'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY'

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

CREATING AND DIFFUSING KNOWLEDGE

■ The pursuit of learning and the diffusion of knowledge were much enhanced during this period. Modernity required practical knowledge to meet its needs. Also, the search for identity naturally led to a quest for one's roots into the past, and both secular and religious traditions were correspondingly questioned or updated.

MAPPING

■ Discovering, defining and delineating one's territory on maps became a very important goal during the 19th century. Studying the natural and human-made characteristics of one's land was not just a way to delineate it, but was also part of an effort to understand, control and exploit one's own resources.

USING HISTORY, MAKING HEROES

■ History has played a crucial role in defining national identity, mobilising people, shaping their destinies and conforming objectives common to a whole nation irrespective of social, economic, cultural or other considerations. History became a channel through which national memories were fixed and transmitted, and used for their legitimising potential.

PUBLIC CELEBRATIONS

■ Public celebrations have always been a means to strengthen the cohesion of a group and to provide some visible structuring of its form and of its aims. The new society that emerged during the 19th century created, like in the rest of Europe, a number of events that served as rallies of national consciousness and exchange of information.

IMAGE OF THE NATION

■ National groups relate themselves to specific iconic images and symbols, which were disseminated at every possible occasion and became so familiar as to be considered essential for the group's identity. Every citizen sharing the new bonds of society was also a vector of its specific image, thought of as unique and exclusive.

CONCLUSION: WHOSE IS THIS SONG?

■ Having followed a path of national restructuring of their societies, the people of South East Europe may find themselves still separated by all sorts of real or imagined borders. This exhibition has tried to illustrate to what extent and in which spheres the countries from the region have evolved in parallel ways. When we look into such parallel historical processes, South East Europe appears in its true dimensions: a place of interactions and of historic change. ■■■

INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION AS REFLECTED IN ART THROUGH THE EYES OF A CURATOR IN A CULTURAL INSTITUTION

Andreja Rihter

Forum of Slavic Cultures
Slovenia

My first encounter with the contents of art, culture and education was in 2001 at the Rotterdam conference on *Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe*. Back then the experts used both terms: cultural and arts education. After the conference in The Hague in 2004, the endorsement of the EU Glossary on Arts and Cultural Education and the 2006 acceptance of Road Map for Arts Education, the term 'arts education' came into general use. In Slovenia in 2007 at the Ministry of Culture, in cooperation with the British Council and UNESCO, we organised a major seminar on *Cultural Education in Elementary Schools*. The ensuing evaluation at the beginning of 2008 resulted in a collaborative venture between the Ministry of Culture, the Ministry of Education, University of Ljubljana's Academy of Fine Arts and Ljubljana Faculty of Education. The tasks were: to update the elementary schools curricula; to prepare advanced training for experts in schools; and to consult on developing stronger links and co-operation between elementary schools' cultural institutions. The work continued in 2008 when the National Guidelines and the Programme of Cultural Education in Elementary Schools was prepared.

■ The arts form a large and very significant part of cultural education. The objectives of such education are connected not only with the arts, but also with those fields of culture that are directly linked with the arts. Linking the artists and their works, the time in which they were created, and knowledge of art techniques – these are the basic contents of approach to arts and artists' works. However, it is important that these contents should be expanded and included in other subjects. Thus, when we speak about arts education it should not be conceived in too narrow a way.

■ Especially significant are the new contents of the arts education that have just started to appear in school curricula. These are, for example: media education, intercultural education and homeland education. A peculiarity of arts education is the intertwining of various content. Therefore, the right strategies for the presentation of content, texts and objects of art are most important.

■ I would especially like to emphasise the significance of cultural components in intercultural education, the aim of which is not only to get acquainted with the arts of different cultures, but primarily to understand how the otherness of a culture is a result of a special way of signifying a culture. ▶▶▶

LJUBLJANA MUSEUM OF RECENT HISTORY (SLOVENIA)

The museum was founded in 1948. The permanent visual art collection is a special assortment of artistic works, representing mainly the struggle of the working class for social rights in the following periods:

- ▶ the interwar period (art usually styled as socially critical);
- ▶ life during the Second World War (which was created during the war and after it);
- ▶ during the national liberation war, among the partisans, in concentration camps, jails and in exile;
- ▶ the post-war efforts to rebuild the demolished country and the time of the post-war social changes.



Nikolaj Pirnat: ... and burnt them, 1944, linocut; Ljubljana Museum of Recent History, Collection of graphics (from the graphic map *Homes, Prisons, Woods*).

Its main collection, drawings and graphics of Slovenian partisan artists and artists in concentration camps and jails, is unique not only in Slovenia, but also in Europe.

Inclusion of the works of pre-war socially critical art into the collection was guided by the principle of there being a connection between the partisan visual art creation and the pre-war efforts of art to enter a broader area of social relations. After all, the connection was testified by the fact that the leading partisan artists had been upholders of socially engaged tendencies before the war.

As such, the art collection of the Slovenian Museum of Recent History² is indispensable to testimony about historical events and an exceedingly important part of Slovenian cultural heritage. ▶▶▶

A museum exposition is, therefore, a communicator among 'other' cultures. It can be an independent construct. Thus, a museum exhibition is a historical, social, or ever more political event. As Europe is primarily an intercultural community, cultural - arts education should be the central content of all national curricula. Arts is not a given fact, it is learning and creativity. My experience from the former professional work I did is very discouraging. Even today, it is a common belief that everybody knows about culture, as well as about the arts. That is why there is no need for any special effort about new education programmes in educational institutions. In the last decade the situation regarding the interpretation of contents of museum art collections has radically changed. Today, one cannot progress without special pedagogical programmes, programmes for target groups of individuals, and above all for school groups, which form the basis for inviting them into the cultural institutions. A greater problem is ensuring that there are teachers with the skills and insight to recognise such contents as a part of their programme of passing the content of arts education to children. Besides knowledge, teachers now need to have special inclinations: joy, the ability to reflect deeply on their work and, above all, a superhuman patience.

Culture, and especially the arts, are today a matter of individuals who still have not lost energy. Artists are the source of cultural education. They are either immersed in myths or are the creators of great works. All the past authors are to be presented by teachers and, naturally, cultural institutions. Nevertheless, it is best if the living artists, creators, can present themselves. I shall quote a Slovenian professor of philosophy and sociology, who is also a musician and a poet:

” The basic problem is mythologisation of arts, as this is only a way to suppress creative young people. Each true artist presents himself or herself in their unique actuality.”¹

Here are two examples from the practical work of educational institutions.

¹ Jani Kovačič, Ne ti men' o kulturi!, Kultura in umetnost v izobraževanju - popotnica 21. stoletja, Ljubljana 2008, p. 65

² www.culture.si/en/Celje_Museum_of_Recent_History

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

"CLASH ON THE LEFT" (1928-1952)

"IMAGINING THE BALKANS"

▶ INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION

'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY'

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

■ The Museum started to systematically collect objects in 1958, and today it has an exceptional collection, numbering 15,579 art works of 166 renowned and several less-known authors. The visual art collection is divided into four sub-collections:

- ▶ Oil paintings make a smaller part of the collection (166 units), comprised primarily of the works made after the war and dedicated to the national liberation struggle and life in concentration camps. Some works were created during the Second World War and before it. Among the partisan-themed works, the paintings by Ive Šubic, Dore Klemenčič, Slavko Kores, Tone Kralj, Vito Globočnik, Ivan Pregelj, Slavko Pengov, Ivan Seljak and Kiar Meško should be highlighted. Among high-quality works, there are two oil sketches for the Sutjeska mosaic by Slavko Pregelj. The topic of concentration camps is represented by Vladimir Lakovič, Nikolaj Omerse, Cita Potokar and Bogdan Borčič. Special attention is to be paid to the painting by Anton Gojmir Kos, *The Founding Congress of the Slovenian Communist Party in Čebine*.

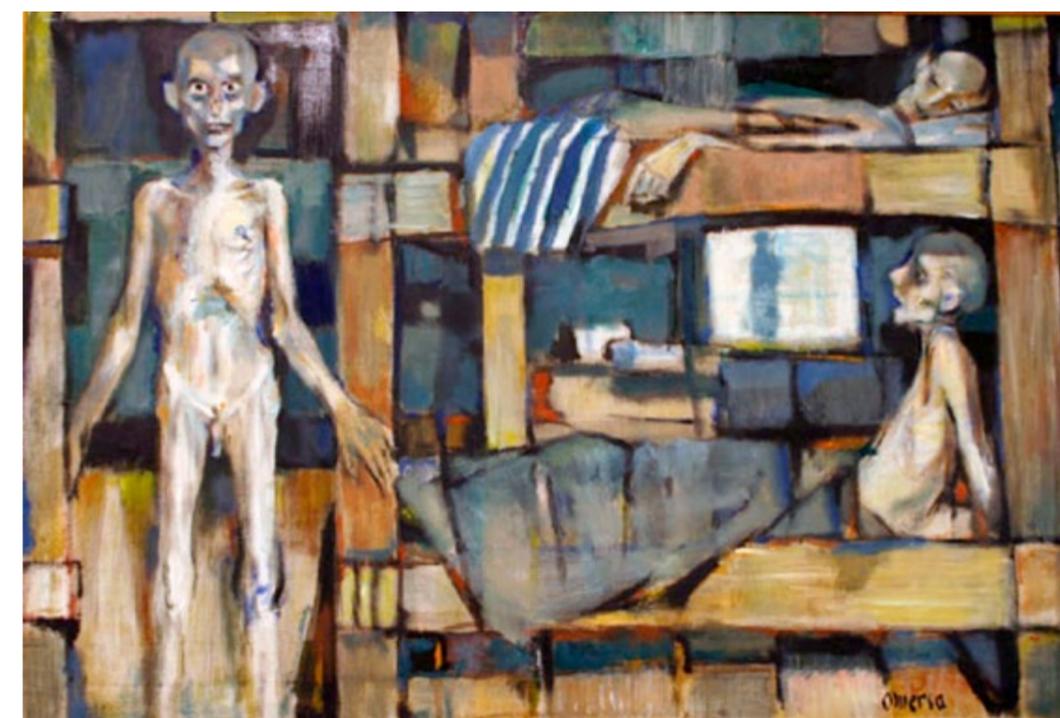
All the artists present SOUS-THÈMES that are parts of life during the Second World War and are an eye-witness story which took place in our history. The works are mostly part of the permanently exhibited showpieces, or are used for presenting individual SOUS-THÈMES from the period in question.

- ▶ The most interesting part of the art collection is the partisan graphics, fully collected in this place, with the exception of war works by Božidar Jakac, represented by only a few graphics. The main graphic techniques of the partisan art were linocut, woodcut, etching and monotype, studied in a special art programme in elementary schools.

In the sub-collection, there are graphics from the pre-war period, chiefly those that relate to the socially critical visual art. The major part of such works in the sub-collection was created by Maksim Sedej, Drago and Nande Vidmar.



Boris Kobe:
*Concentration
Camp Tarot: V,*
May 1945,
coloured pencil.



Nikolaj Omerse: *Concentration Camp*, no date, oil on canvas.



Vlasto Kopač: A View from the Bindery, 14 April 1944, pen and ink.

- ▶ The sub-collection of drawings is the largest sub-collection of the Slovenian Museum of Modern History visual art collection; it includes 14,173 works. They predominantly depict life during the Second World War (created during the war and afterwards) – during the national liberation war, among the partisans, in concentration camps, prisons and in exile; the struggle of the working class for social rights in the interwar period (art usually styled as socially critical), post-war efforts to rebuild the demolished country and the time of the post-war social changes. With its central part, drawings and graphics of Slovenian artists (among the partisans, in concentration camps and prisons), the sub-collection is unique not only in Slovenia, but also in Europe.

■ The majority of art objects in the collection have a documentary value, being a part of the legacy of testimony about the national liberation struggle of Slovenians. These visual art documents cover all the layers of partisan life and struggle, from the images of fighters and commanders, the wounded, combat scenes, partisan hospitals, printing presses, to the descriptions of the atrocities made by occupiers, their plundering and arsons, depicting the suffering in the concentration camps and prisons, with images of people deprived of liberty, placed in the context of terrifying inventory of Fascist and Nazi death factories. Particularly valuable are the works of Slovenian painters and self-taught artists from the Nazi concentration camps, where such creativity was strictly forbidden.

NATIONAL GALLERY OF MATICA SRPSKA, NOVI SAD¹

■ In 2011 two museum institutions, the National Gallery of Matica Srpska and the Belgrade Museum of Yugoslav History, staged an exhibition with a catalogue, *Comrade President's Collection of Paintings*, as the initial inventory from 1958 was named. It consists of 1,131 'easel' paintings. At the time of Tito's death in 1980, over 850 works were placed in various parts of the residential complex, as indicated in the inventory. Most of the paintings were stocked in the *Museum of Gifts* which Tito used as a reserve fund of his private collection, where 729 paintings were registered, while more than 150 paintings were displayed in the main building of the complex – the Residence. The systematisation of the collection was first outlined in 1986, for the exhibition "To Tito with Respect" held at *The Museum Space* in Zagreb.

■ For the purposes of a new systematisation and articulation of the collection, from a historical distance, it was necessary to establish the attitude towards the art collection at the time, to determine and identify the model according to which the collection was conceived and thus to redefine its characteristics through the unbreakable bond with its owner. Beginning with the premises postulated by Krzysztof Pomian, this art collection has been perceived as that of a ruler – Josip Broz Tito – the man at the top of the social hierarchy. Hence, the art works became a constituent part of his environment, as the bearers of meaning – *semiophores*, within a specifically organised space. It is here where the communication follows the lines of the visible – invisible (the ruler/the people/the world), through a web of intertwined symbols/representations, that the first glimpses of the collection were seen in a developed, epistemologically grounded ruler's discourse. Employing the rhetorical technique of *artificial memory* – the rediscovery and application of which, in the late Renaissance age, largely influenced the organisation of *Kunst und Wunderkammer* as one of the earliest models of musealisation – the author decided to memorise/store the chosen art works, within the virtual space of Tito's Belgrade Residence (due to the fact that the building was destroyed in the NATO bombing of 1999), utilising their locations within the Residence, as documented in the inventory. Thus, the chosen works have the highest significance, being crowned the bearers of groups – thematic units – creating a web of symbols in a typically bourgeois and patriarchal interior. ▶▶▶

¹ <http://www.galerijamatice.rs/index-en.html>

■ Hence, a group of paintings was displayed in the dining hall, entitled *Food in Painting*; situated within the entrance hall, were mostly *Landscapes from Native to Imaginary*; while the salons, exhibited paintings which emphasised the status, taste and affinities of the master of the residence, including representations of women, labeled *The Harem of Paintings*. In the grand study downstairs – the largest room in the Residence (196 m²), a public space *per excellence*, not solely due to the fact that distinguished guests were received here, but predominantly because this was the only 'visible' space which, thanks to the photos and TV broadcasts, could be seen by the wider public – were exhibited paintings belonging to the historical genre – *Through the Imaginary Battles to the 'Battles' in Interpretation*. In the private apartment on the first floor – the salon and the study – the space which was under lock and key, where access was strictly controlled, there were two of Tito's portraits and other, highly versatile, paintings, for instance: *Clothed Dog* by Joseph Stevens (1856), *Village Festival* by Krsto Hegedusic (1930) and *The Ambusher* by Paja Jovanovic.

■ Whatever the urge may have been behind the emergence of a collection, the best way to understand the collecting impulse, in the words of Mieke Bal, is to think of a collection as a text, a narrative, and of a collector as a narrator, motivated above all and more than anything else by *fetishism*.

■ Analysing the common motifs, Bal puts forward Bourdieu's 'aesthetic impulse' as the least seemingly politicised one, since it is expressed in a tautological and politically utopian way. It is due to this, however, that it is also the most misused one, as an intrinsic motion towards the definition of humanity via the projection of a privileged group. In order for the aesthetic impulse to become a goal in itself, Bal states that, one has to be rich – so rich, that one does not have a care in the world.

■ Therefore, in the multifaceted narrative of *Comrade President's Collection of Paintings*, Josip Broz Tito is seen as the narrator who, in both the private and the political context, created his collection in a *fetishistic way*, because the key to its opening and deciphering was in his hands. The crucial moments of its genesis on the historical stage are exhibited, using the existing archival material. The paintings were then observed, as much as possible, through his eyes in series as syntagmas of a narrative, in other words, as a lucid dream, whose sequences containing the highest amount of projected meaning, have been consecutively analysed.

■ The exhibition was a highly resonant event, offering special interpretative programmes for children and the school-age population. The stories from the Socialist time are increasingly interesting for young generations who know the period from the accounts given by their parents and grandparents. Besides, the works of visual art, being the constituent or accompanying parts of the story, were incredibly telling sources.

■ It is also a historical account about the artists who lived through their special period of censorship, the period of creating memory of the past and life of today.

■ Historians-curators are much more aware than historians-professors and school teachers of how important the art collections in museum institutions are and how many accounts they tell.

■ How might we sensitise people, especially the young, towards the arts? Art may be seen as a key to understanding oneself and others, while culture is the framework within which we perceive it.

■ I shall conclude by citing again the Slovenian professor and author, Jani Kovačič:

” Human dignity is an extremely highly placed aim, it encompasses freedom, responsibility and – fantasy. It is best seen in inventions and most enduringly in the most credible cultural inventions, art being one of the first and most important. Hence the self-evidence, consequently - the nearness, and hence the freedom of art. Therefore everyone can so easily say: don't you tell me about culture!”¹

¹ Jani Kovačič, *Ne ti men' o kulturi!*, Kultura in umetnost v izobraževanje - popotnica za 21. stoletje, Ljubljana 2008, p. 67.

'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY': A JOINT EPA AND EUROCLIO PROJECT

Eszter Salamon

European Parents' Association (EPA)¹

Most of Europe, especially Central and Eastern Europe, has been burdened by ethnic misunderstandings ever since the 19th century. The generations of today's parents and grandparents have seen many changes, lived through wars, revolutions and changes of system.

■ There is an old joke about an old man, Mr. Kohn who was born in the Austro-Hungarian Monarchy, lived in Czechoslovakia, Hungary, the Soviet Union and Ukraine - but he never left the town of Munkács in his life. What was more he was Jewish.

■ It is easy to imagine how different a point of view he will have of the peace treaty ending the First World War, the 1930s and 40s, the Second World War, Soviet politics or the Perestroika from that of the official national opinion of present Hungary, Slovakia or Ukraine. His personal history will be very different from the personal history of his neighbour who was born Hungarian, Russian or Ukrainian. Their grandchildren may go to the same school, even the same class, where they learn history from the same book and the same teacher. At the same time they will listen to their respective grandparents' and parents' stories of the past 80 years and get confused. Children all over Europe will hear a different account of the same history event depending on social status, nationality and religion, but will still be learning the truth.

■ There are a number of projects, websites and archives that gather accounts of personal history, but still it is very difficult for an average teacher or parent to help children understand how different the account of the same event can be and why, while telling the truth depending on your role, social position, etc. The core paradigm of EPA is that parents are the first educators of their children and have the greatest impact, so involving parents and history teachers in the same project just seemed natural.

■ A private foundation in Hungary, *Our Century in Central Europe Foundation*, was established in 1991 to gather and distribute the personal histories - or more precisely personal accounts of historical events - of people, especially those in culture, arts, politics and the media. The foundation is working to help people learn more about the history of Europe, and especially Central and Eastern Europe, because they believe that it is necessary to know and learn from past events to secure our future. During the past 20 years they co-financed a TV-series by a film director and history scholar, Péter Bokor, called *Századunk* (Our Century), an account of modern history based on authentic film excerpts, personal histories and interviews with historians. ▶▶▶

¹ <http://www.epa-parents.eu/>

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

"CLASH ON THE LEFT" (1928-1952)

"IMAGINING THE BALKANS"

INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION

▶ 'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY'

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

■ The foundation decided to widen its scope of activity and bring their expertise to a European level. In the European Year of Intergenerational Solidarity, in partnership with the European Parents' Association (and its Hungarian member organisation ESZME) a new programme is being launched using the experiences, personal accounts of the past 80 years of grandparents and parents, giving expert support to processing them and helping young people understand the diversity of memories of the same events. The main goal of the project is to create a common understanding of these different points of view. This initiative is in line with the programme "Reflecting Remembrance – Teaching History for a Common Culture of Remembrance" of EUROCLIO. Also it fits perfectly into the agenda of the EU 2012, being the year of intergenerational solidarity and 2013 the Year of Citizens.

■ The programme, the foundation and EPA would like to join forces with EUROCLIO and its respective national member organisations to build a database and to offer techniques and methods for teachers and parents in order to help children understand the history of the past decades for openness and help to establish understanding towards a diverse and peaceful Europe. We think it is an important project because in most countries in the area intolerance and radical views are strong. By the success of this programme we can reach a point when the common history textbook of the region can be written – as it was done in Western Europe – although the reminiscences of the past decades seem to be an unbreakable barrier.

■ In order to help this we would like to involve experts from countries from outside of the region to have an unbiased professional viewpoint.

■ Participating children make a video/audio recording or a written account (not preferable) of memories by grandparents on their personal history. During the first pilot the topic was a typical Sunday when the grandparent was the present age of the grandchild. The recordings are of 2-3 minutes and they deal with a certain impression or theme in small, compact units. The group listens to all recordings together in class or as extracurricular activity and they share their thoughts on each other's production. Thus children get an overview of the history of their family and friends, the emotional ties among generations is strengthened and the information flow between generations becomes better. This way of acquiring and processing information happens as a common experience where there are no taboos or periods not talked about.

■ The target groups of the project are children, parents, grandparents, teachers and other NGOs. The project's main focus is not on schools, but the outcome can be used in teaching as supplementary material.

■ In order to achieve our goals, the adults involved are trained at a multiplier training to teach children the 'tools of the trade', like the right way of asking questions. Some technical support is provided to record personal history – students can apply for the use of technical equipment, and methodology support is provided to help the written/audio/video recording of personal history items in the form of downloadable material and webinars. There is going to be a multilingual website set up and operated that serves as a training tool as well as a means for the recording of children to be broadcasted. Also a Facebook page is set up to be a communication channel on the work of children and memories of grandparents involved.

■ The themes and structure of the Project are set up so as to make it possible for any European country to join (eg. providing the possibility of making multiple subtitles for interviews). Multiple viewpoints could be presented at the same time vertically (eg. 1949-55) or horizontally (eg. September 1961) as well as certain historical events (eg. first landing on the Moon) or everyday life events (eg. wedding receptions).

■ Initially the project does not tackle sensitive points in history but plans to bring them forward at a later point in order to avoid generating too much conflict at the start. Meanwhile we advertise the fact that learning tolerance is impossible without addressing conflicting different views in a civilised way.

■ The actual final outcome of the project is a very modern, 21st century teaching tool, supplementary material to be used in schools. It is attractive for children because they can gather experience using modern technology (especially multimedia) with an active presence in social media while involving family, neighbours and a wide range of stakeholders on a local level.

■ The participating NGOs, schools and European citizens join forces to build a personal history database, provide teaching methods on teaching history using personal accounts and – as a final goal – help establishing understanding towards a diverse and peaceful Europe. It can also help the writing of a common history textbook of the region (still missing - there is only a common history textbook for old member states of the EU).

EPA – THE EUROPEAN PARENTS' ASSOCIATION

■ The umbrella association has more than 50 members from Iceland to Cyprus, Norway to Malta and represents about 150 million parents and European citizens. EPA offers organised representation for parents at European institutions and bodies. We link together national parental associations as well as other NGOs in fields connected to parenting. We foster co-operation and the sharing of best practices. ■■■

A CONJOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

Kerstin Schwedes

Georg Eckert Institute for International Textbook Research
Germany

The great diversity of cultures and identities in Europe implies many challenges for the future – one of the most important of which is the task of creating a united future without stifling different memory cultures and marginalising areas of society by excluding them as 'the others'.

In my contribution I focus on one of the main objectives of the project *Shared Histories for a Europe without Dividing Lines*: suggesting how to increase awareness of different interpretations of European history within a global context.

My supposition is that attempting to agree on narrating a common European history in a written book – struggling to reach an agreement between representatives of the old member states – disregards the fact that because of migration, most of the nations in Europe are already globalised. This requires narrating an innovative European history to include most inhabitants of today's Europe.

- ▶ Firstly, I will therefore concentrate on the subject of European identity and attempts to strengthen it by publicising a written History of Europe.
- ▶ Secondly, a small exemplary study shows how the concept of some of the social 'others' in one of the core member states is still built up. Relating to the item *Gastarbeiter*, visual images of the past are still repeated in some of today's German textbooks.
- ▶ Finally, I would like to draw attention to a research project called EurViews of the Georg Eckert Institute for International Textbook Research. Its collection of critically commented sources may also be deployed for creating additional teaching materials that allows concepts and interpretations of Europe and Europeanness conveyed in textbooks worldwide during the 20th and 21st centuries to be put side by side. ▶▶▶

CREATING EUROPEAN IDENTITY WITH A CONJOINTLY NARRATED HISTORY

Propagating European identity has been a task for European international organisations like the Council of Europe for many decades. As of 1973, nine member states of the European Communities had already tried to define the European identity in their *Declaration on European Identity* (Copenhagen, 14 December 1973). Their aim was nothing less than to ensure the "survival of the civilisation which they have in common."¹

They declared the following from the beginning:

The Nine wish to ensure that the cherished values of their legal, political and moral order are respected, and to preserve the rich variety of their national cultures. Sharing as they do the same attitudes to life, based on a determination to build a society which measures up to the needs of the individual, they are determined to defend the principles of representative democracy, of the rule of law, of social justice — which is the ultimate goal of economic progress — and of respect for human rights. All of these are fundamental elements of the European identity."

In fact since 1973, the construct of Europe – and also the construct of its identity – has altered a lot, especially because of the eastward enlargement of the EU. From a present-day perspective paragraph 22 of the mentioned *Declaration* from 1973 sounds like a prophecy:

The European identity will evolve as a function of the dynamic construction of a United Europe."

Also the *Europäisches Geschichtsbuch/Histoire de l'Europe*, which was first published in 1992 in France and Germany, intended to narrate the history of a United Europe for pupils, their parents and teachers. To do so, in 1988 Frédéric Delouche had gathered a team of 12 historians of different European countries to write the 12 chapters of a history book. Its content was translated and published in several European languages in the following years. The aim of this privately initiated ambitious project is formulated in the foreword: "To distill from the past what is meaningful for the concept of *Europe* to give pupils, their parents and teachers an orientation."²

¹ Document on The European identity published by the Nine Foreign Ministers on 14 December 1973. In Copenhagen [http://www.cvce.eu/content/publication/1999/1/1/02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32/publishable_en.pdf; 28/11/2012].

² Frédéric Delouche: Préface, in: *Histoire de l'Europe*, Paris, 1992, pp. IV, V.



The European textbook by Frederic Delouche.

In fact, this book was not used in school education very often because it did not fit curricular and didactical requirements.³ Its illustrations conjure the traditional imagery of Europe. In addition, the texts trace the difficulty in finding a version accepted by all historians of different nations. Sometimes the negotiation processes have led to the acceptance of the lowest common denominator.⁴ This kind of leveling out the differences does not make clear the perception of European diversity. In contrast, by concealing the differences, neither are multiple perspectives imparted nor is the handling and understanding of contrasting concepts taught to pupils.⁵ ▶▶▶

³ Dieter Offenauer: Wer kennt Daniel O'Connor? Das Europäische Geschichtsbuch: ein Beispiel zur Entnationalisierung von Bildungsinhalten, in: UNESCO heute, 41/ 1994, pp. 294-297; Ben Smulders: Das Europäische Geschichtsbuch – Ansätze für ein identitätsstiftendes europäisches Geschichtsbild? In: Die europäische Dimension in Lehr- und Lernmitteln, Bonn 1995, pp. 147-158; Adrian Augustini: Das europäische Geschichtsbuch: visionär oder überflüssig? [http://www.uni-giessen.de/cms/kultur/universum/geschichte/phaenomen-europa/geschichtsbuecher-1; 05/12/2012].

Jooke van der Leeuw-Roord: A common textbook for Europe? Utopia or a crucial challenge? In: Jan-Patrick Bauer, Johannes Meyer-Hamme and Andreas Körber (Ed.): Geschichtslernen – Innovationen und Reflexionen. Geschichtsdidaktik im Spannungsfeld von theoretischen Zuspitzungen, empirischen Erkundungen, normativen Überlegungen und pragmatischen Wendungen. Festschrift für Bodo von Borries zum 65. Geburtstag, Herbolzheim 2008, S. 43–60.

⁴ Europäisches Geschichtsbuch, 1992, Der Erste Weltkrieg, p. 324: Über die Schuld am Ausbruch des Krieges wird immer noch diskutiert [...]. Dennoch bleibt die Frage nach dem Schuldanteil jedes beteiligten Landes offen."

⁵ Even in 2007 Annette Schavan formulated the wish that all pupils of the EU shall have a common history textbook [http://www.epochtimes.de/schavan-wuenscht-sich-gemeinsames-europaeisches-geschichtsbuch-90189.html; 05/12/2012].

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

"CLASH ON THE LEFT" (1928-1952)

"IMAGINING THE BALKANS"

INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION
'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY'

▶ A JOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

EUROPEANNESS IN GLOBALISED
NATIONAL CULTURES AND THE POWER
OF TEXTBOOKS PRESENTATIONS

In fact, the diversity of today's cultures in the European Communities has increased. On the one hand, different and even contrary cultural memories of shared history exist among the various European member states. On the other hand, even in Europe's nation states homogeneity of collective memory is fiction. Cultural diversity does exist and is even fed by the increasing effects of globalisation and migration.

Caused by mobility within the EU, as well as by immigration from outside, Europe is a cultural melting pot. Art history – as a science of social-political relevance – has to pull its weight in order to create a climate of conscious respect and togetherness. Firstly, it must preserve the rich culture of Europe by giving all of its inhabitants the chance to acquire its history and cultural heritage; and secondly, it must take part in shaping tomorrow's culture without being marginalised. This is not only a question of participation, but also of National Gallery of Matica Srpska, Novi Sad and of respect for human rights as Barbara Welzel has brought out.¹

¹ Barbara Welzel: Kunstgeschichte und kulturelles Gedächtnis: Zur Integration historischer Kunstwerke in Bildungsprozesse. In: Klaus-Peter Busse and Karl-Josef Pazzini (Ed.): (Un)Vorhersehbares Lernen: Kunst - Kultur - Bild, Norderstedt 2008, pp. 161-169 [= Dortmunder Schriften zur Kunst. Studien zur Kunstdidaktik, 6]. Barbara Welzel: Verantwortung für das kulturelle Erbe. In: Kunst + Unterricht, 333/ 2009, p. 42.

To consider how pupils are taught to see immigrants in one of the European core countries, it is useful to have a look at how immigrants, especially *Gastarbeiter*, are represented in German textbooks for history and politics. In 2005, Dirk Lange pointed out that immigrants have become a distinctive token of modern societies, whereas most of the German textbooks that were analysed accentuate differences between immigrants and Germans. They do not pay attention to many immigrants feeling that they have assimilated or having German citizenship. The process of acculturation is not presented in an adequate manner. Positive effects of immigration are not really made a subject of discussion.² These findings were confirmed by the study of Tammo Grabbert in 2010: immigrants are still shown as the 'others'.³

In fact, up to today things have not really changed. Samples taken from textbooks of history and politics for the German tenth grade pupils demonstrate that building up a dichotomy between Germans and immigrants (as not Germans) can still to be found. Relating to the German *Wirtschaftswunder* (economic miracle), the relevant role of the *Gastarbeiter* is not mentioned. Instead it is pointed out that the integration of these immigrants and their children has not been successful. Pictures that are meant to illustrate the texts show immigrants of lower occupational groups working doing road construction or selling fruits. Relating to the *Kopftuchdebatte* (headscarf discussion) in Germany, women in Dubai are presented as wearing a burka. For sure, all of that does exist - but emphasising only this stereotype can lead to cement prejudices in carrying further images of the past. Biased pictorial presentations tend to amalgamate the identity of Germans with an immigrant background with that of apparently less civilised people. Anyway, they still remain the 'others' even though they already have been a part of the German population for a long time. ▶▶▶

² Dirk Lange: „Migration“ im Politikbuch – Acht Thesen zur Kritik und Innovation. In: Journal für Politische Bildung, 4/ 2005, pp. 30-36.

³ Tammo Grabbert: Migration im niedersächsischen Schulbuch, in: Polis, 3/ 2010, pp. 14-17.

IN A NUTSHELL:

ONE HISTORY OF EUROPE OR SEVERAL NARRATIONS OF EUROPEAN HISTORY?

While we are still debating about creating a European identity among the nation states that form the European Community, globalisation has already taken its toll on the societies of the member states. European diversity is not only fed by the continuing growth in the number of member states and their regions, but also by migration processes pervading the societies and leading to multiple entangled identities.

■ The concept of Europe changes consistently and the idea of European identity is modulated in an ongoing discourse. Therefore, it cannot easily be stimulated by a *Book of European History*, which already risks being outdated on its publishing date. For instance, the national history of the newer European member states could not be integrated in the already existing chapters. Their contribution to European history only starts with their membership in the EU.

■ Textbooks communicate national or socially desired concepts of identity. They are always politically relevant. They can portray conflicts and can even trigger such disputes but at the same time they can also be used as instruments of understanding. Generations of pupils are influenced by textbooks' narrations. History textbooks – even though they inform about the past – can provide the seeds for the perception of the present and the shaping of the future. Therefore, the construction of the self and others especially in the combination of authored texts and illustrations has to be observed carefully for not putting at risk the aim of living together in dignity in culturally diverse societies.

■ Understanding the ideas of others assumes at first knowing them. That also means to get to know about what pupils are taught at school relating to concepts of the self and the others. To make more transparent these different concepts, that sometimes have developed over decades, the Georg Eckert Institute for International Textbook Research began work on a new internet project in 2008. The multilingual edition *EurViews* aims to collect concepts of Europe and Europeanism that are transported via history and geography textbooks all over the world from the 20th century until today. An international team of authors is compiling a comprehensive edition of texts, maps and illustrations that will be accessible in the original language and in German and English translation. All of these historical and contemporary sources are contextualised. Thus the edition allows diachronic and synchronic comparative analyses and provides a unique stock of source material. Chosen sources could also be didactically edited for the use at school. This additional teaching material can demonstrate the permanence, correlation and altering of concepts of the self and the other relating to Europe. It can, therefore, also sensitise material for social intercourse with supposed outsiders that actually belong to the society and will form a growing part of the community in future. ■■■

VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE: HUMAN RIGHTS SEEN 'THROUGH A LENS DARKLY' IN ENGLISH HISTORY TEXTBOOKS

Dean Smart

University of the West of England
United Kingdom

” For now we see through a glass, darkly...
King James Bible, 1 Corinthians 13:12

Textbooks remain a key pedagogical tool in classrooms across Europe, and represent the principal means of instruction after teachers themselves. Their importance in influencing children and young people's understanding cannot therefore be underestimated, and how they present significant SOUS-THÈMES is worthy of study, although textbook research is a much underdeveloped field in Britain, leaving teachers with a largely unproblematised tool, and a perhaps restricted reflectivity about the genre, effectively seeing textbooks through a glass darkly. Shining some light on textbooks and how they present key subject content and the pedagogic structures they imply is therefore helpful in better understanding what young people might learn from their textbook encounters, both intended and unintentional.

■ Marsden (2001:121) concludes that British textbooks take a seemingly value neutral position on the past, presenting information in an “academic, detached and emotionless,” narrative form that Hawkey & Morgan (2005:60) describe as the ‘English textbook style.’ They contrast this to French textbooks in which they claim content is often accompanied by a value based commentary, giving a judgement about events of the past and therefore giving a strong steer to learners about what position they should take in relation to the past. English textbooks also avoid using an explicitly civics lens, covering content as narrative rather than positioning historical events as ‘lessons’ about human rights over time. While some SOUS-THÈMES with a strong human rights connection are taught the focus is on “teaching, not preaching” (Salmons, 2003). ▶▶▶

CONTRIBUTIONS
AU SÉMINAIRE

LES DROITS DE L'HOMME DANS L'HISTOIRE DE L'ART

INDIVIDUAL LIFE SPACE
AND FREEDOM OF EXPRESSION

HUMAN RIGHTS IN PRACTICE

NICOSIA: MEMORY, DIGNITY, DIVERSITY

THE ROLE OF THE ICONOGRAPHIC AND HISTORICAL PATTERNS
IN THE ARTISTIC EUROPEAN PRODUCTION

IMAGES AS HISTORICAL EVIDENCE

"CLASH ON THE LEFT" (1928-1952)

"IMAGINING THE BALKANS"

INDIVIDUAL AUTONOMY AND FREEDOM OF EXPRESSION
'MY GRANNY'S LIFE IS PART OF EUROPEAN HISTORY'
A JOINTLY NARRATED EUROPEAN HISTORY

▶ VISUAL NARRATIVES OF THE TRANSATLANTIC SLAVE TRADE

■ England is unusual in Europe in that there is no state control of textbooks, and an increasingly liberal National Curriculum for History, despite political rhetoric about standards, to which relatively few state secondary schools are subject, and which private (fee paying) schools have never been compelled to follow. History as a curriculum subject is more highly valued by politicians than many pupils, with only 35% of English pupils studying it to examination level at age 16. To contextualise this however history has maintained its position in terms of uptake despite an increasing range of subjects on offer in schools. Ofsted, the national inspection service, demonstrates that history is generally the best taught secondary subject within the 11-18 age range, and is remarkably consistent in achieving good results (Ofsted 2010). The free market in school textbooks has seen a small group of dominant commercial textbook publishers. Individual school history departments choose which books to buy, how to use them, and what SOUS-THÈMES to emphasise, skim over or neglect. Most departments therefore have a choice of three or four different textbooks available for any year group to use. English textbooks are printed in full colour, with at least one image of an artefact, a photograph or artwork, and often two or three per page and are therefore image rich. Textbooks tend to cover SOUS-THÈMES in double-page spreads which works well because there are very few SOUS-THÈMES to be covered. This brief presentation of the SOUS-THÈMES shapes learners' encounters with the past, and impacts on their understanding of themselves and others; Barthes (1964) has classified these brief encounters as signifiers. Since the content is delivered from an Anglo-centric position encounters with ethnic others are skewed, and people of colour are anchored to specific narratives, predominantly shown only in relation to a small number of SOUS-THÈMES in English history textbooks.

■ Smart (2005) demonstrates that the seventy textbooks for core National Curriculum History units for 11-14 year olds in England available at the time contain 5698 images containing Caucasians, and 437 pictures of people of colour. This may not be a cause for concern: a western European history showing 'white' western Europeans through a thousand years of history. However, although Britain has been a multiethnic society for thousands of years (Fryer (1982); Ramdin, (1999); Levy & Smart (2000)), people of colour appear in relation to specific anchors only.

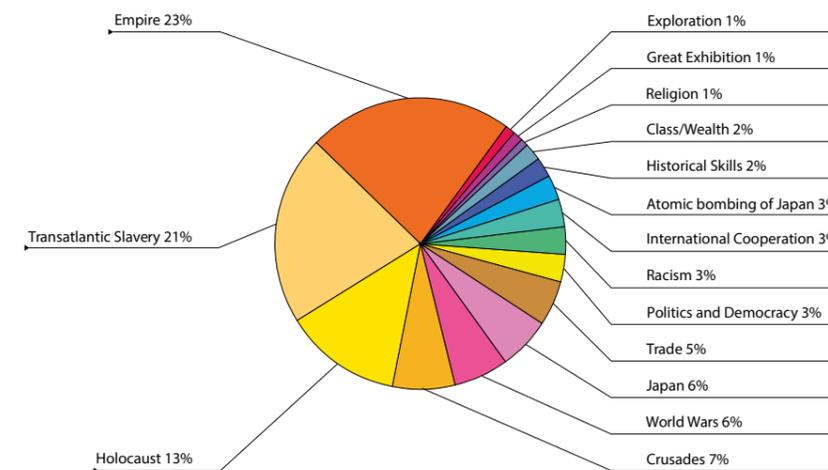


Figure 1. SOUS-THÈMES in which people of colour appear in History textbooks for 11-14 year olds in England (Percentages are based on the 437 images in which people of colour are depicted).

■ Young people therefore encounter people of colour only in relation to specific circumstances and may come to associate minorities only in association with particular dimensions of history, and often with negative connotations and circumstances. African-Caribbean people, for example, are mainly shown in relation to the historic transatlantic slave trade, a topic which is the focus for 21% of the 437 images where people of colour are shown, and in which they were principally represented in images with negative and oppressive connotations. The historic slave trade is therefore the principle marker in providing a sense of the African Caribbean experience of history, as well as being a key case study of the denial of human rights. Very few images show Africans outside of slavery narratives, leaving pupils with a very restricted understanding of African civilisations, which suggests pupils are left to rely on their own or their teachers' stereo-typical views of Africa or misconceptions in the average of five lessons spent on studying the slave trade. Indeed research shows young people have a poor grasp of a topic even *after* being taught it, having an image of domestic servitude not field slavery. Textbook coverage varies from one paragraph (Creswell and Lawrence (1993)) to 16 pages, does not represent current historiography, and may lack sensitivity to some issues of representation or positionality.

■ Restricted textbook narratives also have an impact on the teacher. In national research on teaching about the transatlantic slave trade teachers reported a lack of confidence in teaching elements of the topic (Fisher (2003), Amidu (2004), and Smart (2005)), fearing they would not have the subject knowledge or pedagogic skills required, that there might be strong views about the subject from pupils' homes, and that there might be parental reactions. ▶▶▶

Little coverage is given in the textbooks to the complexity of transatlantic slavery. It is a British led trade with a homogenised victim group: the diversity of people taken, their differing tribal and community origins, who was 'favoured' in capture - the young, healthy and especially the male members of African societies - is not much covered. However, there is often a focus on the brutality of capture, for example artwork showing neck braces used to subdue and restrict men and to prevent potential resistance, which is itself mentioned very little. Extensive use is made of 19th century abolitionist propaganda about the slave trade in telling a visual story of brutality in textbooks for 11-13 year olds, usually without acknowledging provenance. For example an image from Robson (1992) which shows a half-naked 'black' woman being branded by what appears to be a sailor, while another man looks on. This image presents brutality, exposure, and voyeurism/passive observation and implied approval by the bystander/accomplice. The costume for both men is from a period historically later than that of the period covered by the study unit, for which the book was created, suggesting that this is an image from after 1750, used because this was a convenient/available image to illustrate the author's point. One must question this dominant narrative of victimhood and suffering, brutalisation, but we would be wary of using similar images in relation to, for example, the Holocaust. Why then is it acceptable to show them in relation to this topic. Is it because the events were longer ago? Or is there some deeper, more concerning explanation?

It is possible that the narrative may be changing; some textbooks are beginning to carry the notion of resistance in text or image. Overwhelmingly however the mass campaign in Britain against the slave trade by white citizens is given credit, with 19th century engravings of the slave ship *The Brooks* detailing how many human beings were confined as cargo. This image is the most frequently used image of people of colour found in the 70 textbooks (Smart 2005). Most images that appear in textbook narratives of the Transatlantic Slave Trade were produced by creators of European origin rather than from the enslaved people's own positioning, and often relentlessly present visual horror stories with Africans out of control of their own destiny. In this 'white' European abolitionists have traditionally been shown as the heroes of the abolition movement, and patronising and disempowering images of persons of African origin are shown. Despite this abolition is a historically significant narrative; the abolitionist campaign was the first mass citizen lobby campaign and had success only after decades of effort, involving people at all levels of society and a popular movement to act in the political arena nationally and internationally.

The issue of pride in Britain's role after deciding to abolish the trade is an interesting one, with textbooks recounting how Britain abolishes slavery in 1833, and intervene in other nations' engagement with the Transatlantic Slave Trade, stopping ships and freeing enslaved people. Even so longer term legacy is not well covered by textbooks, or in lesson time, with white teachers failing to engage with the long term impact of the Transatlantic Slave Trade and therefore not looking at aspects of the roots of racism in Europe throughout the 19th and 20th centuries.

Why then is it like this? Not, I think conspiracy or error, but a lack of awareness of recent historiography in terms of black agency in abolition, a lack of thought about the impact of images alongside a habit of poor attribution and listing of provenance. As technology has allowed more images it has not necessarily been accompanied by greater selectivity, care with attribution or consideration of pedagogic use. Subconscious messages and potential bias have not been adequately problematised and therefore accidental and patronising narratives have built up. However, school textbooks must represent more than an accidental litany of disasters, persecutions and powerless, childlike natives if we are to adequately develop a sense of both history and human rights in young people and build a balanced narrative about the past which goes beyond seeing through a glass darkly. ■■■

REFERENCES

- Amidu, Maria (2004), *Report to the Understanding Slavery Initiative Group* (2004) (Phase I Research Report to a National and Regional Museums Consortium.) London: mariaandco consultancy (Unpublished outside of the Museums group).
- Barthes, Roland (1964), *Introduction to the structural analysis of the narrative*. Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Creswell, Jon and Lawrence, Peter (1993), *Expansion, Trade and Industry*. Oxford University Press: Oxford.
- Fisher, Susie; Frampton, Phil; Hunt, Karen; and Mansfield, Clare (2003), *Understanding The Transatlantic Slave Trade: A Report on Consultation with Teachers and Students* For The Understanding Slavery Initiative. London: Susie Fisher Group.
- Fryer Peter (1982), *Staying Power: The History of Black People in Britain*. London: Pluto Press.
- Hawkey, Kate and Morgan, Carol (2005), Textbook Analysis and Cultural Comparison In: Morgan, Carol (Editor) (2005) Ch1: 43-86. *Inter- and Intra-cultural differences in European history Textbooks* Bern: Peter Lang.
- Levy, Roger and Smart, Dean (2000), *Multicultural Britain: A Resource for Teachers*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Marsden, William E. (2001), *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*. London: Woburn.
- Ofsted (2011), *History for All* (Report) London: Office for Standards in Education <http://www.ofsted.gov.uk/resources/history-for-all>.
- Ramdin, R. (1999), *Reimagining Britain: 500 years of Black and Asian History*. London: Pluto Press.
- Robson, Walter (1992), *Access to History: Crown, Parliament and People 1500 - 1750*. Oxford: Oxford University Press.
- Salmons, Paul (2003), Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK. In: *Intercultural Education*, 14:2, pp139-149 June 2003.
- Smart, Dean (2005), *Invisible, Stereotypes or Citizens? Representations of People of Colour in Key Stage Three History Textbooks in England*. (Unpublished doctoral thesis.) Bristol: University of the West of England.

L'EUROPE ET LE MONDE

” L'espace européen n'a jamais été fermé, il a tout autant influencé le reste du monde qu'il a lui-même été profondément marqué par celui-ci.

LES IDENTITÉS HISTORIQUES EUROPÉENNES ET LE MONDE

Professeur Dominic Sachsenmaier,
Université Jacobs, Brême, Allemagne¹

Malgré la longue histoire des implications de l'Europe dans le reste du monde, ses cercles cultivés demeurent, de par leur formation, largement monoculturels. Et si nombre d'intellectuels européens s'identifient aux valeurs du cosmopolitisme, ils n'ont en général qu'une connaissance médiocre du monde non occidental. On retrouve incontestablement ce modèle quelque peu problématique sur le plan des connaissances historiques et de l'enseignement de l'histoire. Dans la plupart des systèmes éducatifs européens, le programme d'histoire ne transgresse presque jamais les frontières de ce qu'on appelle communément « Occident ». Une logique analogue imprègne habituellement le champ d'études des départements d'histoire des universités : dans la plupart des cas, ceux-ci ne s'intéressent presque exclusivement qu'à l'histoire européenne.

■ Conséquence de cette introversion des cultures universitaires, des cohortes entières de lycéens et d'étudiants achèvent leurs études secondaires ou universitaires sans disposer de connaissances mêmes élémentaires sur d'autres parties du monde. Même dans le cas des étudiants en histoire, seule une petite minorité d'entre eux a été exposée au passé de régions du monde comme l'Asie orientale, l'Asie méridionale, le Moyen-Orient, l'Afrique subsaharienne ou l'Amérique latine. Cela signifie en pratique que les diplômés de l'enseignement supérieur européen manquent en général de ces compétences essentielles que sont la mise en perspective comparative et l'autorelativisation, habituellement favorisées par une connaissance de différentes régions du monde. ▶▶▶

¹ Pour une approche plus approfondie de la question de l'Europe et du monde, voir la contribution au séminaire : Dominic Sachsenmaier, *Europe and the World* [L'Europe et le monde].

LES TRADITIONS DE L'HISTOIRE MONDIALE EUROPÉENNE

■ Si pendant toute une période de domination européenne, un tel auto-centrisme culturel a pu être légitimé, ce fut avec des arguments exprimant un certain cynisme. Il y a une génération à peine, des universitaires et des enseignants européens pouvaient encore invoquer les écarts de développement existant entre l'Occident et la majeure partie des autres régions du monde pour justifier leur conviction qu'il n'était pas nécessaire de posséder de connaissances étendues sur le reste du monde, à l'exception peut-être des États-Unis. Mais dans une période caractérisée par l'essor des économies BRIC¹ et dans un monde où la Chine est en passe de devenir la première puissance économique de la planète, le canon de l'enseignement de l'histoire actuellement en vigueur paraît irrémédiablement périmé. Avec les mutations économiques et politiques de la scène mondiale, nous pouvons également nous attendre à des évolutions significatives dans le paysage universitaire international. Des pays comme la Chine investissent massivement dans leur système éducatif et certaines universités chinoises peuvent désormais contempler tout le chemin parcouru dans leur progression spectaculaire dans la hiérarchie mondiale des meilleures universités. En Inde, en Chine, au Japon, et dans bien d'autres parties du monde, même les élèves des établissements d'enseignement secondaire ne peuvent obtenir leur diplôme sans avoir étudié l'histoire de l'Occident parallèlement à l'histoire de leur propre région.

■ Et puisque les enseignants, hommes politiques et dirigeants d'entreprises européens font en général preuve d'un manque de connaissances et de compétences linguistiques vis-à-vis des différentes autres parties du monde, les personnes qui, dans les entreprises conjointes, agissent comme médiateurs entre les cultures sont principalement issues de la partie non occidentale. À titre d'exemple, dans la plupart des coentreprises sino-européennes, le groupe de cadres bilingues et familiers des deux régions du monde se recrute presque toujours exclusivement parmi le personnel chinois. En revanche, les représentants des milieux d'affaires européens expatriés, de Jakarta à Pékin et de Séoul à Singapour, ne possèdent que très rarement une bonne maîtrise des langues régionales.

■ L'ignorance interculturelle généralisée des dirigeants européens se révèle très problématique à l'heure où nombre d'économies non occidentales investissent massivement dans la recherche et le développement, et où, dans plusieurs pays d'Asie orientale, des universités et instituts de recherche sont en passe de devenir des centres d'innovation majeurs.

¹ En matière économique, l'acronyme BRIC désigne un groupe de grands pays émergents - Brésil, Russie, Inde et Chine - considérés comme partageant un stade comparable de développement économique.

■ L'actuel manque d'intérêt généralisé pour d'autres parties du monde ne devrait toutefois pas nous amener à conclure hâtivement que les études historiques mondiales n'ont aucune tradition en Europe. Longue est en effet l'histoire des étroites relations nouées par l'Europe avec le reste du monde. Hérodote d'Halicarnasse (mort v. 425 av. J.-C.), souvent qualifié de « père de l'histoire », peut être considéré comme l'un des tout premiers représentants des études historiques mondiales, car son œuvre traite déjà d'autres zones géographiques, des rives occidentales et méridionales de la Méditerranée à l'Asie centrale et à l'Inde. On pourrait citer nombre d'autres savants de l'Antiquité dont on rangerait aujourd'hui la démarche intellectuelle dans la catégorie de l'histoire comparée ou transculturelle. L'histoire universelle est un domaine d'études qui a prospéré dans l'Europe du Moyen Âge. L'information disponible relative à d'autres cultures était souvent incluse dans la chronologie biblique, mais strictement encadrée par elle. Avant le XVI^e siècle, les témoignages directs provenant des autres régions du monde ne jouaient qu'un rôle très secondaire.

■ Mais à partir du XVI^e siècle, au plus tard, la situation évolua, tout comme les contextes mondiaux et locaux de l'historiographie européenne. Les puissances européennes entreprennent alors d'investir massivement dans différentes régions du monde, de la côte ouest américaine à l'Asie orientale. À la même époque, des missionnaires et des voyageurs adressent à leurs pays d'origine des descriptions évoquant de manière assez détaillée les religions, les langues, la vie urbaine, les modèles économiques et les systèmes politiques qu'ils observent dans ces contrées lointaines. C'est au cours de cette période que sont publiés les premiers panoramas historiques de régions singularisées et situées hors de l'Europe. Le marché européen du livre de l'époque répond assez favorablement aux communications sur les civilisations lointaines et plusieurs ouvrages consacrés à la Chine – à son histoire, sa culture et sa société – sont traduits en un nombre non négligeable de langues européennes.

■ Cette nouvelle information portant sur des civilisations lointaines a remis en question certains aspects cruciaux des traditions européennes en matière d'histoire universelle. On comparait désormais les chronologies bibliques aux sources issues de terres lointaines et désormais disponibles. Des archives historiques chinoises, qui étaient tenues pour fiables, remontaient en apparence plus loin dans le temps que la date du déluge telle que l'avaient calculée des historiens universels sur la base d'informations collectées dans la bible. Il s'ensuivit aux XVII^e et XVIII^e siècles des débats historiques et théologiques souvent très passionnés, mais qui n'abolirent pas la tradition des histoires universelles chrétiennes. Une manière habituelle de procéder pour résoudre la question consistait à recalculer la chronologie des événements bibliques pour que la nouvelle datation d'événements censément universels comme le déluge soit désormais compatible avec les archives historiques qui provenaient d'autres régions du monde. ▶▶▶

■ Ces débats n'en contribuèrent pourtant pas moins à l'émergence de tendances sécularisantes. Le XVIII^e siècle vit la publication d'histoires mondiales ou universelles qui ne reposaient plus sur des postulats religieux, mais au contraire sur des compilations et des études critiques d'archives historiques provenant d'autres parties du monde. Avec la production d'ouvrages historiques traitant de régions éloignées, la prise de conscience du monde et les intérêts interculturels que manifeste l'ensemble de la vie intellectuelle dans l'Europe du XVIII^e siècle sont proprement remarquables. À cette époque, les grands penseurs européens s'attachent encore à comparer leur propre continent avec d'autres cultures extérieures, et ils le font en mettant les deux termes de la comparaison sur un pied d'égalité. De fait, nombre d'esprits européens parmi les plus brillants et les plus importants protagonistes des Lumières, tels Voltaire († 1778) ou Christian Wolff († 1754), se référaient aux accomplissements des autres civilisations pour critiquer les conjonctures européennes. Dans son célèbre éloge de la florissante société chinoise, Voltaire fait par exemple valoir que l'État chinois fonctionnait sans le concours d'une église institutionnalisée et pouvait par conséquent servir de modèle pour l'Europe à venir. À l'évidence, l'élite intellectuelle européenne demeurait, du moins en principe, ouverte à l'idée qu'il était possible, et même désirable pour leur propre société, de tirer un enseignement ne serait-ce que partiel des réalisations d'autres civilisations. Le contexte mondial au milieu du XVIII^e siècle contribua assurément à asseoir cette tendance générale : à l'époque, la Chine était encore la première économie de la planète et son niveau de vie n'était pas significativement différent de celui de l'Europe.

■ Une centaine d'année plus tard, au milieu du XIX^e siècle, la situation avait profondément évolué. Par l'effet d'un processus complexe, au sein duquel la révolution industrielle a joué un rôle éminent, l'économie européenne s'est trouvée en mesure de se propulser très loin devant celle d'autres régions du monde comme la Chine et l'Inde. De vastes superficies de terres émergées furent par voie de conséquence directement soumises à un pouvoir impérialiste, ou subirent sous d'autres formes la domination occidentale. De manière générale, la confiance en soi des Européens en matière culturelle avait atteint un degré tel que les milieux intellectuels et politiques du continent considéraient désormais qu'il était parfaitement inutile d'étudier sérieusement les autres régions du monde.

■ Alors que nombre de penseurs et historiens des Lumières avaient à tout le moins professé un idéal d'apprentissage civilisationnel, les ouvrages d'histoire mondiale publiés au XIX^e siècle qui exercèrent l'influence la plus importante furent rédigés sous le point de vue d'une civilisation supérieure. On peut évoquer dans ce contexte la philosophie d'un Georg Wilhelm Friedrich Hegel († 1831) qui refusait publiquement d'admettre que les autres parties du monde avaient pour la plupart une histoire qui leur était propre, au sens d'une évolution progressive vers la liberté et la réalisation de soi. De la même manière, nombre de cercles d'opinion de la scène intellectuelle européenne adoptèrent une attitude passablement méprisante à l'égard du reste du monde.

DES CONSÉQUENCES DURABLES

■ L'idée d'une suprématie de la civilisation européenne n'est plus considérée comme acceptable par l'immense majorité des historiens travaillant aujourd'hui en Europe. Cependant, les horizons géographiques de l'enseignement de l'histoire sont restés remarquablement stables au cours des cent cinquante dernières années : tout comme au XIX^e siècle, le reste du monde est encore largement ignoré par notre culture historiographique moderne. Cette étonnante continuité est attestée non seulement par la dominante eurocentrique que conservent les programmes d'histoire, mais aussi par l'expertise régionale représentée dans la plupart des départements d'histoire.

■ En abordant l'histoire avant tout comme une histoire européenne, nos actuels systèmes universitaires et éducatifs perpétuent implicitement certaines importantes visions du monde qui avaient cours au XIX^e siècle, de préférence à celles qui les avaient précédées au siècle des Lumières. Cela n'est guère étonnant, puisque les structures institutionnelles des départements d'histoire, créées pour l'essentiel au XIX^e siècle, traduisaient l'eurocentrisme généralisé et le désintérêt déclaré pour les autres parties du monde qui prévalaient à l'époque. L'histoire non européenne fut dès lors marginalisée à l'extrême tandis que le triomphalisme européen faisait paraître entièrement sans importance toute étude sérieuse de la culture des autres régions du monde.

■ La préoccupante prorogation de cette perspective historiographique monoculturelle commence à paraître dépassée, puisque nous ne vivons plus dans un monde eurocentrique, voire occidentalocentrique. Notre époque se caractérise bien au contraire par de profonds déplacements de l'influence géoéconomique et géopolitique du monde Nord-Atlantique vers des sociétés comme la Chine, l'Inde et le Brésil, qui émergent comme autant de forces mondiales significatives. Il faudra compter à l'avenir avec ce type de pays qui devront également être mieux compris sur le plan de leur histoire et de leur héritage culturel. Faute de quoi, les milieux intellectuels, universitaires, politiques et économiques d'Europe ne disposeront pas des outils conceptuels appropriés qui leur permettraient d'interagir avec eux de manière responsable et avec profit dans la période de transition qui est celle que nous vivons à l'heure actuelle. ■■■

LES RENCONTRES ENTRE L'EUROPE ET LE MONDE

” Beaucoup de ce qui est devenu partie intégrante de la vie européenne, comme le café, le thé, le cacao (tous souvent consommés en Europe avec du sucre), le tabac, les pommes de terre, les tomates, le maïs ou le paprika (qui est arrivé en Hongrie depuis le Nouveau Monde via la Turquie), n'est pas européen à l'origine. De nombreuses choses que l'on associe à des pays non européens, comme la pampa avec ses gauchos et son bétail en Argentine, ou les vins du Chili, sont, en fait, européennes.

LES RENCONTRES ENTRE L'EUROPE ET LE MONDE

Professeur Peer Vries, Université de Vienne, Autriche¹

L'histoire de l'expansion de l'Europe outre-mer tend à se focaliser sur la période inaugurée par Christophe Colomb, mais celui-ci s'inscrivait en fait dans une tradition qui remontait aux explorations menées par des républiques italiennes comme Venise, Gênes et Pise, aux Vikings et aux exploits de Henry le Navigateur.

Ces explorations encore timides amorcent un tournant décisif dans l'histoire de l'Europe : jusqu'au début du II^e millénaire, l'Europe agit moins comme envahisseur qu'elle n'est envahie. Encore aux XIII^e et XIV^e siècles, des raids mongols pénètrent en Europe jusqu'à Kiev, la Pologne, la Hongrie et la Croatie. Leur empire, la Horde d'or khanat, recouvre une grande partie de la Russie méridionale. Ses derniers vestiges ne disparaîtront qu'au XVIII^e siècle. La Reconquista de la péninsule ibérique ne s'achève qu'en 1492, l'année même de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb. À cette époque, les Ottomans progressaient déjà dans le sud-est de l'Europe, après avoir atteint Constantinople en 1453. La Méditerranée qui fut si longtemps le cœur de l'Europe devint passablement périphérique.

L'Europe et le monde : superficie. La surface terrestre totale est d'environ 150 millions de km ² .	
Europe sans Russie	5 m km ²
Avec la Russie européenne	10,5 m km ²
Asie avec la Russie asiatique	44 m km ²
Afrique	30 m km ²
Amérique du Nord et centrale	24 m km ²
Amérique du Sud	18 m km ²
Australie et Océanie	8 m km ²
Antarctique	14 m km ²

L'Europe et le monde : population. La population de l'Europe (sans la Russie), en pourcentage de la population mondiale			
Année	Monde (Mil.)	Europe (Mil.)	Europe (%)
1000	267	31	12
1500	438	71	16
1820	1 042	170	16
1913	1 791	341	19
2003	6 279	561	8

D'après : Angus Maddison. *Contours of the world economy, 1-2030 AD. Essays in macro-economic history* [Contours de l'économie mondiale, 1-2030 apr. J.-C. Essais d'histoire macroéconomique] (Oxford 2007 : 376.378) Les chiffres sont arrondis. ▶▶

¹ Pour une approche plus approfondie, voir la contribution au séminaire : Peer Vries, *Encounters between Europe and the world* [Les rencontres entre l'Europe et le monde].

■ En portant avec un esprit ouvert notre attention sur les rencontres de l'Europe avec le monde, ce qui frappe, ce sont moins les points communs que les différences. La principale distinction que l'on pourrait opérer serait ici, d'une part, entre des pays maritimes bâtissant des réseaux commerciaux intercontinentaux, et, d'autre part, des empires et des pays continentaux dont les rencontres avec d'autres pays demeuraient circonscrites aux territoires adjacents, souvent incorporés de façon satisfaisante à leurs empires. Ce contraste s'observe très clairement au début des temps modernes quand, avec les grandes découvertes, les explorations maritimes outre-mer, les échanges et la colonisation revêtent une nouvelle dimension.

■ Au XIX^e siècle, les rencontres de l'Europe avec le monde extérieur entrent dans une nouvelle phase. Les Britanniques bâtissent le plus vaste empire de l'histoire. À son apogée, en 1922, il englobait plus de 20% des terres émergées de la planète et, en 1938, près de 20% de la population mondiale. Les Européens étendent largement leurs territoires en Asie et intensifient leur ingérence dans ce continent, notamment en Chine et au Japon. Les Britanniques font de l'Inde le cœur de leur empire, les Néerlandais font de même avec les Indes néerlandaises. Les Français conquièrent l'Indochine. C'est le début du tristement célèbre « partage de l'Afrique ». De jeunes États comme l'Allemagne, l'Italie et la Belgique désirent également leur part du gâteau mondial, mais leurs ambitions sont relativement déçues. Quoi qu'il en soit, ce n'est que dans les années 1930 que l'extension des possessions européennes outre-mer atteint ses dimensions maximales.

■ Les événements intervenant outre-mer affectent en permanence la politique extérieure et la vie politique intérieure des pays européens, y compris de ceux ne possédant pas de territoires outre-mer. L'Europe a été le cadre d'un certain nombre d'empires terrestres : le Saint-Empire romain (dont la longévité a été la plus grande, mais seulement nominalement), les empires espagnol, autrichien (Habsbourg), allemand (de 1871 à 1918), ottoman et celui qui fut le plus heureux dans son expansion intercontinentale, à savoir la Russie qui compléta son domaine par une superficie terrestre considérable en Asie.

EMPIRES Zones	Répartition par zones géographiques					
	Espagnol	Portugais	Néerlandais	Britannique	Français	Danois
Europe	3,9	0,9	2,5	11,3	81,8	99,1
Îles atlantiques	0,1	0,1	-	3,9	-	-
Afrique côtière	0,0	9,1	38,0	2,7	0,7	-
Amériques	93,7	89,6	22,5	59,3	17,4	0,9
Asie du SE	2,4	0,2	37,0	22,8	-	-
Total	4 937 994	366 777	651 533	788 846	259 627	15 580

Date	Superficie terrestre colonisée en pourcentage de la superficie terrestre totale	Population colonisée en pourcentage de la population mondiale
1760	18	3
1760	18	3
1830	6	18
1880	18	22
1913	39	31
1938	42	32

■ Les empires européens outre-mer, du moins dans l'acception formelle de ce mot, ont tous disparu. Le principale période de décolonisation couvre les trois décennies s'étendant de 1945 à 1975.

■ L'analyse des migrations intercontinentales met en évidence un motif passablement analogue à celui de l'expansion territoriale. Jusqu'au début du II^e millénaire, les populations qui entrent en Europe sont plus nombreuses que celles qui la quittent. Puis les Européens sont de plus en plus nombreux à émigrer vers d'autres continents : ce mouvement atteint son apogée au XIX^e siècle. La période de l'entre-deux guerres mondiales marque un ralentissement très sensible de la migration internationale. Après la seconde guerre mondiale, l'afflux vers le cœur de l'économie européenne de populations originaires de l'extérieur de l'Europe, mais également de sa périphérie, connaît une croissance lente mais inexorable. En 2010, l'Union européenne compte près d'un demi-milliard d'habitants : 47 millions d'entre eux sont nés à l'étranger, 16 millions dans un pays de l'UE et 31 millions ailleurs. Parmi les migrants non européens, ceux originaires des anciennes colonies ont tendance à être surreprésentés.

■ Toutefois, en analysant les flux migratoires depuis le Moyen Âge, on observe que, dans le contexte des rencontres de l'Europe avec le monde, le plus important des mouvements de populations intercontinentales, c'est la traite transatlantique des esclaves organisée par les Européens.

	Population totale (en millions)	Migration totale (en millions)	Taux de migration (en %)
1501-1550	76	8,7	11,4
1551-1600	89	11,1	12,5
1601-1650	95	13,5	14,2
1651-1700	101	15,8	15,7
1701-1750	116	30,6	17,7
1751-1800	151	23,5	15,6
1801-1850	212	44,5	21,0
1851-1900	334	118,8	35,3

■ Les échanges mondiaux de flore, de faune ou de maladies sont inaugurés par la peste noire et se poursuivent avec l'échange dit colombien : l'Europe reçoit alors la patate douce, le maïs, les tomates, le paprika, le tabac et probablement la syphilis ; l'Europe propage la variole, la rougeole et la grippe qui tuent au moins la moitié de la population. Anarchiques à l'origine, les échanges modernes de flore et de faune s'intègrent progressivement à une réallocation systématique qui modifie lentement la surface de la terre entière. ▶▶▶

■ Beaucoup de ce qui est devenu partie intégrante de la vie européenne, comme le café, le thé, le cacao (tous souvent consommés en Europe avec du sucre), le tabac, les pommes de terre, les tomates, le maïs ou le paprika (qui est arrivé en Hongrie depuis le Nouveau monde via la Turquie), n'est pas européen à l'origine. De nombreuses choses que l'on associe à des pays non européens, comme la pampa avec ses gauchos et son bétail en Argentine, ou les vins du Chili, sont, en fait, européennes.

■ Après les découvertes européennes des Amériques et de la route du cap de Bonne-Espérance, l'importance des relations terrestre avec l'Extrême-Orient décroît lentement, mais non la fascination qu'exerce l'Orient. L'Asie est alors synonyme d'épices, d'étoffes précieuses et de porcelaine, et plus tard de thé. Ces produits sont acquis en échange de lingots de métaux précieux importés en Europe des Amériques. Une bonne part de ces lingots transite d'Europe de l'Ouest vers la Baltique ou le Levant et, puis directement ou au-delà de ces régions, vers l'Asie orientale. Les produits occidentaux n'intéressent guère les marchands asiatiques, à l'exception des lingots. En termes de revenus, le négoce avec les Amériques et l'Afrique en général est bien plus important pour l'Europe que le commerce avec l'Asie. À cet égard, le commerce triangulaire – le transport de produits européens et asiatiques vers l'Afrique d'où sont embarqués des esclaves à destination des Amériques puis le retour vers l'Europe avec des produits américains – est célèbre. La véritable portée historique du commerce avec l'Asie réside dans le fait qu'il a mis en demeure les producteurs européens de mettre au point des substituts à certains produits importés d'Orient, comme la soie et les étoffes de coton ou la porcelaine, qui, remplaçant les importations, jouent un rôle capital dans l'industrialisation de l'Europe. Mais en ce domaine également, comme dans le cas de l'édification des empires outre-mer, il convient de souligner que seules certaines parties de l'Europe sont directement impliquées.

■ Au XIX^e siècle, la mondialisation se traduit par une extension et une intégration plus profonde des marchés, une convergence accrue des prix et l'émergence d'une division du travail sur le plan mondial, à l'occasion de laquelle l'Occident tient lieu d'atelier de fabrication et de centre de service pour le monde, tandis que les autres régions du monde en général s'orientent principalement sur la production et l'exportation de denrées alimentaires, de matières premières et de biens semi-manufacturés. La croissance du commerce est supérieure à celle de la production, mais l'essentiel du commerce des pays riches continue à reposer sur les échanges qu'ils ont entre eux et en tout cas avec les pays voisins.

■ Le pic d'intensité des échanges économiques est atteint dans les décennies qui précèdent la première guerre mondiale, période qui connaît également la montée du nationalisme et culmine dans un gigantesque massacre d'Européens par des Européens. Cette guerre marque le commencement de la fin de la primauté économique européenne, symbolisé par le déplacement du centre de la finance mondiale de Londres à New York. La crise de 1929 se traduit par un recul de la mondialisation sur le plan des échanges intercontinentaux de biens, de personnes et d'argent, et une avancée du nationalisme ainsi que du protectionnisme économiques. Après 1945, en dépit de l'isolement relatif des pays communistes, on assiste à une explosion du commerce mondial.

■ Mais aujourd'hui encore, les distances ne sont pas abolies : les deux tiers environ du commerce international des pays de l'UE s'effectuent toujours avec d'autres pays de l'UE. On observe avec intérêt que le centre de gravité des économies les plus fortes d'Europe semble aujourd'hui s'être déplacé en Scandinavie, région qui entra dans le II^e millénaire comme parent pauvre de l'Europe, tandis que nombre de régions méditerranéennes, celles qui furent pendant si longtemps le cœur de l'Europe, paraissent plus périphériques.

■ Sur le plan de la rencontre des grandes idées, le christianisme, sans être originaire d'Europe, se propagea dans le monde à partir d'elle et par elle, souvent dans un contexte impérialiste et inégalitaire ; le rationalisme, dans son approfondissement exhaustif, est strictement européen, bien que la connaissance, c'est-à-dire le savoir, mais aussi le savoir-faire, signifie pouvoir et, en tant que telle, a été souvent utilisée à mauvais escient. Cela s'applique également à la connaissance qu'a l'Europe du monde extérieur. Compte tenu du fait que l'impact de l'Europe sur le reste du monde occupe une place centrale dans de multiples histoires retraçant l'essor de l'Occident, il conviendrait d'accorder une attention particulière aux nombreuses contributions des sociétés non européennes à la rationalisation de l'Europe.

■ La société européenne a été peu ou prou à partir de l'Empire romain une société de droit et de juristes, mais le droit en Europe a été durant la totalité du II^e millénaire plus souvent mis au service de la consolidation des privilèges que de la défense de l'égalité. Cependant, même ainsi, c'est la règle de droit qui tendait à prévaloir sur l'arbitrage.

■ Pour ce qui est de l'économie, la rationalisation est pour Max Weber (1864-1920) synonyme de capitalisme, et le capitalisme est souvent identifié au laisser-faire. Selon plusieurs universitaires, ce concept était connu en Chine avant d'être adopté en Europe au XVIII^e siècle. Un autre concept central, celui de la division du travail, était lui aussi connu des Chinois qui le mettaient en œuvre dans leur production de porcelaine à Jindezhen : la description qu'en donne le père François-Xavier d'Entrecolles (1664-1741) aurait directement inspiré Adam Smith (1723-1790). L'« espionnage industriel » auquel s'est livré le jésuite contribua en tout cas à l'émergence de la production de porcelaine en Europe. ■■■



GROUPE CIBLE
PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

QUESTIONS CLÉS

La Méditerranée en tant que centre du commerce entretenait des relations allant bien au-delà de ses limites :

Qu'est-ce que la cargaison de ce navire nous dit de cette période ?

Quel était l'itinéraire commercial du navire ?

Quelle était l'importance du site où le navire a sombré ?

INFORMATIONS GÉNÉRALES

L'épave du navire a été découverte en 1982 près d'Uluburun (le « Grand Cap ») par un pêcheur d'éponge, à quelques kilomètres de Kaş, non loin de Bodrum en Turquie actuelle. Gisant sur une forte pente sablonneuse par 45 à 52 mètres de fond, elle allait être méticuleusement fouillée par des archéologues sous-marins au cours des onze années suivantes. Les fouilles permirent de reconstituer presque complètement l'histoire du navire, de sa précieuse cargaison et de sa route commerciale. Le naufrage ayant eu lieu vers 1320 av. J.-C., à la fin de l'âge du bronze, c'est l'une des plus anciennes épaves jamais découverte et étudiée. Et en effet, le navire et sa cargaison nous donnent un aperçu unique sur le monde de la Méditerranée orientale à l'époque de l'empire hittite, voici plus de 3 400 ans.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION



Maquette en bois du navire reconstitué.

Le site du naufrage, à 50 m au large de la côte orientale d'Uluburun et à 10 km au sud-est de Kaş, en Turquie.

EXERCICE

En utilisant les documents fournis et toute autre source de documentation personnelle :

1. Expliquez comment a été déterminé l'âge du navire, comment il a été construit et quelle est l'importance de sa découverte sur le plan historique.
2. Identifiez le site du naufrage et situez-le dans un contexte plus général à l'aide d'une carte de la Méditerranée sur laquelle vous relèverez les villes et ports principaux.
3. En analysant la cargaison du navire, déduisez l'importance des marchandises transportées. Certaines recherches seront nécessaires pour en établir l'origine (d'où proviennent-elles ?) et leur utilité (à quoi étaient-elles destinées ?).
4. Associez la cargaison à la carte de de la Méditerranée orientale et indiquez les itinéraires commerciaux plausibles.
5. Rédigez un bref compte rendu exposant l'importance des interactions au sein du monde méditerranéen, et décrivant de quelle manière la mer relie les peuples.

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [Carte de la Méditerranée vers 500 av. J.-C.](#)
- ➔ [La cargaison du navire et l'histoire du navire](#)
- ➔ [Wikipédia : L'épave d'Uluburun](#)
- ➔ [La plus ancienne épave jamais découverte livre une cargaison extraordinaire](#)

GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATIONQUESTIONS
CLÉS

Histoire et honnêteté intellectuelle : apprentissage portant sur l'exactitude, les limites de la recherche historique et le danger des généralisations.

L'importance de la situation géographique d'une colonie.

Les instances politiques, administratives et religieuses de la colonie.

Les facteurs extérieurs qui influencent le développement d'une colonie.

L'établissement des lois et règlements régissant une colonie.

De quelle manière la colonisation européenne a-t-elle façonné le monde tel qu'il existe aujourd'hui ?

INFORMATIONS
GÉNÉRALES

La présente unité expose un projet d'activité devant être réalisé en un temps donné par un groupe d'élèves conseillés et dirigés par le professeur d'histoire. Il est essentiel que les enseignants en formation se familiarisent avec la supervision de projets, aussi leur est-il conseillé de réaliser le projet avec les élèves. Ils découvriront ainsi les contraintes et les possibilités du projet qu'ils dirigeront et superviseront ultérieurement en se focalisant sur son potentiel pédagogique, afin d'être en mesure de le personnaliser en fonction de besoins pédagogiques spécifiques.

La classe est répartie en plusieurs groupes, chacun ayant pour tâche de « coloniser » une zone géographique différente à une époque différente. Les résultats seront partagés à l'issue de l'exercice.

La recherche des sources indispensables à la réalisation du projet fait partie intégrante de l'activité ; les groupes bénéficient de conseils dès le début du travail, principalement pour déterminer les différents sujets sur lesquels chacun devra porter ses efforts, tous étant libres d'élaborer leurs propres axes de recherche.

L'enseignant aura au préalable effectué une présélection des sites et des périodes historiques envisageables pour les différentes colonies, pour s'assurer de l'existence de ressources historiques suffisantes à la réalisation du projet.

Les stagiaires élaborent le projet qui devra être réalisé par des élèves du deuxième cycle de l'enseignement secondaire, en associant plusieurs types de compétences et de contenus, notamment la géographie et l'instruction civique, la création artistique et littéraire.

En suscitant leur empathie et leur participation active à la recherche, l'élaboration du projet doit apporter aux élèves une compréhension des défis fondamentaux que représente la fondation d'une colonie et des grandes questions qu'elle soulève. À cette occasion, les élèves devront être capables de mener une réflexion en dehors de sentiers battus pour envisager les conséquences de l'implantation de la colonie sur les peuples autochtones.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE

LA CONSTITUTION D'UNE COLONIE

Travail de groupe :

1. **Choisissez la situation géographique de votre colonie sur une carte du monde affichée au mur de la salle de classe (les groupes font des suggestions et discutent de l'emplacement avec l'enseignant) – examinez les caractéristiques géographiques et envisagez les questions de survie.**
2. **Définissez l'identité des colonisateurs et leur pays d'origine. Le groupe étudiera la chronologie de la colonie en se documentant et en produisant un bref récit décrivant les principaux événements historiques et les personnalités intervenant dans la fondation et le développement de sa colonie – il conviendra donc d'envisager l'arrière-plan culturel de la colonie et les recherches nécessaires pour aboutir à un récit cohérent.**
3. **Établissez une charte des lois et règlements nécessaires pour garantir les droits des colonisateurs – envisagez le type de gouvernement.**
4. **Définissez les conditions de construction immobilière en envisageant la taille de la population et les questions de défense.**
5. **Nommez la colonie, dessinez son drapeau et ses emblèmes.**

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

6. Décrivez la vie quotidienne de la colonie, en mettant l'accent sur les défis qu'elle doit relever.

- ▶ L'alimentation des colons
- ▶ La santé des colons
- ▶ Les communications avec le pays d'origine
- ▶ Les conditions climatiques
- ▶ Les peuples indigènes
- ▶ La résolution des conflits
- ▶ L'avenir de la colonie.

■ À l'issue du projet, chaque groupe partage ses conclusions avec le reste de la classe, exposant les difficultés rencontrées durant la recherche documentaire et indiquant quelles ont été les ressources les plus utiles.

■ Chaque groupe devrait avoir pris conscience de la complexité de l'interrelation des différents problèmes de fond que pose la fondation d'une colonie.

■ Ayant à faire part de ses réflexions sur les interactions de leur colonie avec les peuples autochtones, le groupe veillera à la fidélité historique de son compte rendu.

■ L'enseignant et les élèves tireront ensemble les conclusions de l'exercice par le débat et le dialogue.

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [La colonisation européenne des Amériques](#)
- ➔ [L'histoire coloniale des États-Unis](#)
- ➔ [La découverte et la colonisation du Nouveau Monde \(1492-1763\)](#)
- ➔ [La naissance de la nation indépendante \(1763-1790\)](#)
- ➔ [L'Amérique coloniale](#)
- ➔ [La vie dans les treize colonies américaines. Comparée à la situation actuelle](#)
- ➔ [La vie quotidienne dans une plantation coloniale, 1709-1711](#)
- ➔ [L'histoire de l'Afrique du Sud en ligne](#)
- ➔ [Le premier établissement anglais dans le Nouveau Monde : Jamestown, Virginie](#)
- ➔ [Roanoke, Caroline du Nord : la colonie perdue](#)
- ➔ [La liste des navires des premiers colons au XVIIe siècle](#)

EN PORTUGUAIS

- ➔ [colonialismo](#)
- ➔ [Colonização do Brasil](#)
- ➔ [A vida quotidiana na Colônia do Sacramento \(1715-1735\)](#)



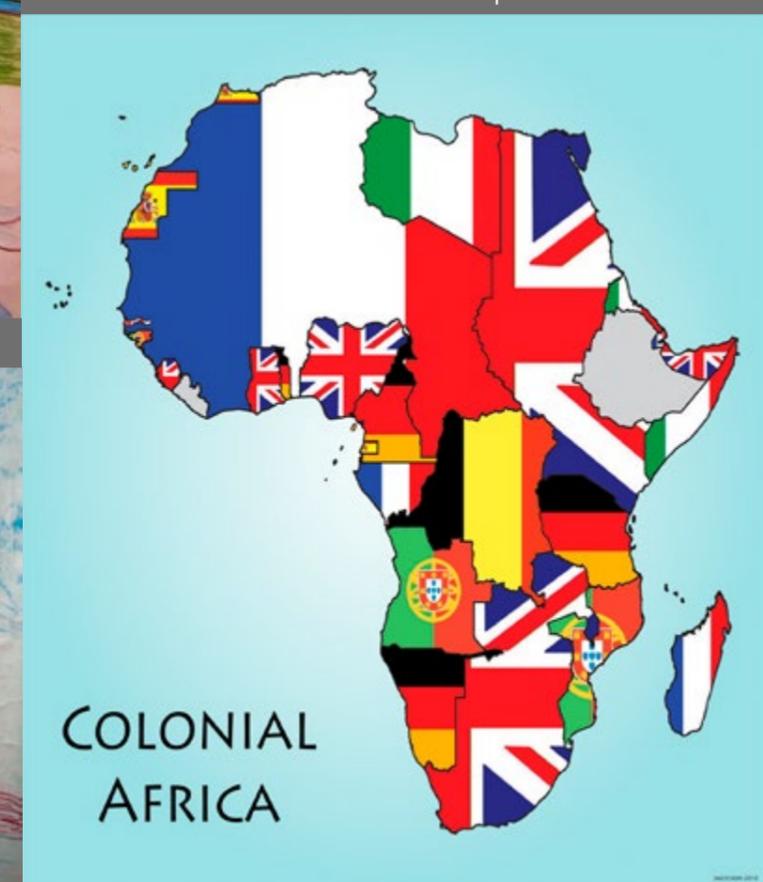
Moulin à canne à sucre, dessins d'élèves brésiliens.



Activités scolaires au Brésil : la destruction de la forêt (*mata atlântica*).



Les difficultés de la vie coloniale : les solutions que devaient inventer les colons dans leur vie quotidienne.



COLONIAL
AFRICA

Rendre l'histoire pertinente, d'après un blog WordPress.



GROUPE CIBLE
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

QUESTION CLÉ

L'espace a joué un rôle fondamental dans les organisations sociétales. La géographie est une clé pour comprendre :

l'impact des êtres humains sur la nature, l'impact de la nature sur les êtres humains et la perception par les hommes de leur environnement ;

pourquoi les peuples adoptent-ils un fonctionnement particulier selon les territoires qu'ils habitent ;

l'impact de la mondialisation : elle offre à des aspects spécifiques de la géographie culturelle (langue, religion, structures économiques et gouvernementales, art, musique) la possibilité de voyager aisément autour du globe.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Science sociale, l'histoire repose sur une approche pluridisciplinaire ; la géographie, en particulier, ne peut être dissociée de l'étude historique, comme le montrent très clairement les contextes coloniaux : les colonies se sont développées en fonction du paysage environnant et ont elles-mêmes contribué à l'évolution de ce paysage.

Là où l'environnement n'est pas favorable, l'homme doit fournir davantage d'efforts pour s'adapter. Confronté à ce type de situation, il ne dispose que d'un choix restreint : soit abandonner les lieux, soit s'y adapter, soit y mourir. En revanche, quand la géographie se révèle généreuse (approvisionnement en eau, modèles climatiques, terres arables), les civilisations se développent.

La mise en perspective apportée par la géographie permet de comprendre les dynamiques de l'interaction de l'homme avec ses nouveaux environnements et contribue à familiariser les élèves à l'étude de l'histoire dans toute sa complexité.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE

■ En introduction à l'exercice suivant, l'enseignant présentera aux élèves différentes projections cartographiques élaborées au cours des siècles, pour les amener à comprendre que notre connaissance de l'histoire mondiale repose en grande partie sur des définitions artificielles.

■ Au cours de l'exercice, l'enseignant veillera que chaque continent soit traité par plus d'un élève.

1. **Dessinez de mémoire une carte du monde, en y faisant figurer tout ce dont vous vous rappelez – caractéristiques géographiques naturelles, continents, montagnes, déserts, fleuves, pays.**
2. **Recherchez (en bibliothèque et/ou sur la Toile) des documents, cartes, atlas puis notez précisément les caractéristiques géographiques d'au moins deux civilisations coloniales. À l'aide de sources documentaires choisies – livres, revues de géographie, sites web – étudiez les facteurs ayant contribué au développement des espaces coloniaux considérés : populations, langues, interactions, dirigeants politiques et/ou chefs religieux, premières innovations technologiques, partenaires commerciaux voisins.**
3. **Comment la géographie affecte-t-elle le développement des colonies ? (Chaînes de montagnes et vallées, terres fertiles, cours d'eau et lacs... les aspects économiques et matières premières disponibles sont autant d'éléments envisageables).**
4. **Comment la géographie affecte-t-elle l'histoire et la politique mondiales modernes ?**

RESSOURCES INTERNET

PROJECTIONS CARTOGRAPHIQUES (PROVENANT DE L'UNIVERSITÉ TECHNIQUE DE VIENNE)

- ➔ [Les aspects d'une projection](#)
- ➔ [Différents exemples de projections cartographiques](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES
CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ **Salvatore Ciriaco: European expansion, colonialism and the rise of the west: a divergence [L'Expansion européenne, le colonialisme et l'essor de l'Occident : une divergence]**



RESSOURCES



LE PARTAGE DES VALEURS

” L'Europe a besoin de trouver comment parvenir à concilier les valeurs universelles, exigées par la mondialisation, et les valeurs individuelles liées aux racines, dont il ne semble ni possible, ni souhaitable de les détacher. Or, si c'est depuis longtemps une préoccupation de l'Europe, tous les pays propulsés dans la mondialisation sont de plus en plus soucieux de préserver ce qui, jusqu'à présent, a fait leur particularité.

LE PARTAGE DES VALEURS

Jean-Michel Leclercq, consultant en éducation, France¹

Le partage de valeurs communes et le sentiment d'adhésion à celles-ci ont été considérés comme un facteur décisif de la cohésion et de l'unité de chaque société et, surtout, de chaque entité politique, un facteur tenu pour faciliter l'exercice de l'autorité par ceux qui détiennent le pouvoir, en général les partisans de ces valeurs.

■ À vrai dire, nous sommes entrés dans une phase où ce paradigme est remis en cause à la fois par la mondialisation et par le contexte européen, à savoir que nous sommes face à la nécessité d'abandonner un système de valeurs inhérent aux modèles nationaux au profit des valeurs universelles souhaitées par les institutions internationales.

■ Cependant, cette mondialisation et cette Europe en mutation pourront-elles bénéficier à long terme des cadres de valeurs nationaux, habituellement bien définis, bien reconnus et efficaces ?

■ Dans les États-nations qui furent à l'origine du canon le plus répandu en Europe du XVII^e au XX^e siècles avant qu'il ne s'étende aux autres continents, l'existence d'un corpus de valeurs partagées par la majorité de la population a toujours été tenue pour une caractéristique essentielle. Mais parallèlement, la pratique a toujours été d'exalter des valeurs universelles et de commémorer des valeurs inhérentes à un héritage et à une culture uniques, considérés comme ayant été trop longtemps opprimés par une puissance ennemie, que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des frontières.

■ Dans les États-nations issus des mouvements des nationalités, après les guerres d'indépendance, la période de conflit contraste presque toujours très fortement avec la période qui lui succède. La première période invite à un partage presque idyllique des valeurs, dans le souci duquel des combats sont livrés, avec un attachement à la fois général et puissant à un idéal national soutenu par l'attractivité de la future nation. Mais la période suivante, qui débute après une indépendance parfois incomplète et illusoire, est entachée de désaccords opposant les premiers partis politiques qui cultivent les rivalités de faction pour accéder au pouvoir. ▶▶

¹ Voir la contribution au séminaire : Jean-Michel Leclercq : *Valeurs partagées pour des approches européennes en phase avec le multiculturalisme du monde actuel.*

■ Les nations qui ont été qualifiées de romantiques, celles que nous venons de citer, peuvent être opposées aux nations dites classiques, censées avoir été constituées pour ainsi dire involontairement au cours du temps, en l'absence de bouleversements violents. On peut classer la France parmi ces dernières si l'on fait remonter à Jeanne d'Arc ou Louis XIV les prémisses de son développement en tant que nation, et non plus aux périodes révolutionnaires ou napoléoniennes. Toutefois, ces nations sont parfois le cadre de rivalités politiques tout aussi violentes que celles observées chez leurs homologues plus jeunes et qui peuvent aboutir à des formes tout aussi radicales d'extrémisme.

■ C'est ce qui se passe avec l'avènement du nationalisme qui rétrécit le champ des valeurs et adopte des attitudes sectaires prônant l'exclusion de certaines catégories sur la base de préjugés ou d'extrémismes tels que le racisme. Ces formes de nationalisme creusent la tombe du partage des valeurs.

■ Si le nationalisme peut présenter des formes pathologiques, il se montre également sous des formes ordinaires qui ne sont pas moins nocives, car elles affirment systématiquement des supériorités malsaines qui réduisent la possibilité d'un dialogue entre les nations sur un pied d'égalité. Toutefois, ce type d'opinion se raréfie désormais, en raison d'une prise de conscience et de la meilleure perception de leurs conséquences, ainsi que de la volonté de les éviter. Mais elles n'en persistent pas moins dans certaines parties du monde, et même en Europe.

■ C'est tout d'abord le cas de populations qui vivent dans une région d'un pays et ont une histoire et une culture différentes de celles officiellement reconnues. En Europe, diverses mesures ont été adoptées en leur nom, de l'octroi de réglementations particulières à certaines formes d'autonomie. Mais elles sont souvent jugées insatisfaisantes. L'enseignement de l'histoire particulière de ces régions ou de leurs langues est inexistant, ou réduit au strict minimum, en témoigne la non-ratification par plusieurs États membres de la Charte européenne des langues régionales et minoritaires.

■ Cette incohérence suscitait en outre de puissants ressentiments et était, en son temps, violemment condamnée dans les empires coloniaux où le simulacre même du partage des valeurs avec la mère-patrie ne paraissait plus nécessaire. Cette perversion des valeurs eut de graves et durables conséquences tant pour les anciennes colonies que pour les mères-patries.

■ Il faut sans doute concéder qu'à son origine, le modèle national a pu paraître comme une promesse de modernité qui accordait aux peuples la maîtrise de leur destin, habituellement après de longues périodes d'assujettissement ou d'oppression. Mais, contraint de s'adapter à des contextes de plus en plus hétérogènes, ce modèle rencontrait des difficultés toujours plus grandes à demeurer focalisé sur les valeurs de justice, d'égalité et de solidarité comme il l'avait été à ses débuts. Les débats portant sur le dosage acceptable de fédéralisme dans l'Union européenne tendent à le faire supposer. Cependant, la mondialisation n'a fait qu'accroître le risque que des solutions appropriées ne puissent être proposées par le modèle national dans des situations où plus rien ne semble entrer dans le champ d'application de ce modèle.

■ Les dispositions de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par les Nations Unies en 1948 avaient pour objectif de rendre à jamais impossibles les abus dont la seconde guerre mondiale fut le cadre et d'ouvrir une nouvelle ère dans l'histoire de l'humanité, où le respect de l'être humain constituerait une priorité absolue. Depuis sa rédaction, cette déclaration a été constamment enrichie par d'autres initiatives, y compris par celles du Conseil de l'Europe, dont la plus récente est le Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité ».

■ La Charte des Nations Unies (1945) visait à instituer de nouvelles bases pour le traitement des relations internationales, en les fondant désormais sur la détermination d'éviter les conflits armés et d'encourager la recherche de compromis entre les adversaires, pour préserver l'existence des deux parties de préférence à l'anéantissement de l'une d'elles. On avait pu ainsi nourrir l'espoir de quitter un monde scindé en blocs opposés pour entrer dans un monde multipolaire où prévaudrait la recherche de solutions pacifiques. Sur le plan culturel, l'UNESCO s'est efforcé de compléter cette multipolarité par le multiculturalisme visant à prévenir l'affrontement des civilisations.

■ Dans ce contexte, les approches européennes nécessitent à la fois de renoncer à la pratique du nationalisme et à une conception simpliste mais persistante du passé et de l'avenir alimentant un patriotisme intolérant et vindicatif. La multiperspectivité¹ est indispensable à la réalisation de toutes les ouvertures possibles et la sécularisation des valeurs est une question dont on doit se préoccuper. De plus, l'Europe se trouve dans la nécessité de réussir à réconcilier des valeurs universelles, requises par la mondialisation, et des valeurs individuelles liées à des racines desquelles il ne semble ni possible ni désirable de les séparer. Si cela est depuis longtemps une préoccupation de l'Europe, elle devient également de plus en plus celles de tous les pays propulsés dans la mondialisation, mais qui souhaitent néanmoins préserver ce qui les a jusqu'à présent individualisés. Une question subsidiaire nécessite réflexion : l'universel et l'individuel sont-ils susceptibles d'être réconciliés dans un nouveau modèle national ? ■■■

¹ Voir http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Projects/EuropeanDimension/EuropeandimensionPublication_en.asp#TopOfPage



GROUPE CIBLE
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

QUESTIONS CLÉS

Qu'est-ce que les valeurs ?

Pourquoi les valeurs sont-elles importantes ?

Qu'est-ce qui modifie les valeurs ?

Quelles sont les sources des valeurs ?

Les valeurs sont-elles liées aux générations ?

Y-a-t-il des clivages entre générations ?

Les générations sont-elles « formatées » ?

Les valeurs et la force duale de la cause et de l'effet.

Réfléchir aux tensions entre valeurs individuelles et universelles.

Réfléchir à la valeur « droits de l'homme ».

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Le sens étymologique du mot « valeur », c'est « être fort », du latin *valeo*.

1. Les valeurs sont des idées abstraites (qu'on reconnaît plus facilement in absentia), habituellement désignées au pluriel et qui, en tant que parties d'un système, signifient un ensemble de valeurs adoptées par un individu, une organisation ou une société comme normes gouvernant les prises de décision et comportements.

2. Si les valeurs peuvent évoluer, elles demeurent relativement stables dans le temps. C'est pourquoi, les valeurs peuvent être considérées comme une passerelle conduisant à l'étude des comportements sociaux.

3. L'histoire est une abondante source d'information sur les systèmes de valeurs auxquels se sont fiées les sociétés et qui nous offrent la possibilité de comprendre les mentalités se rapportant à des contextes historiques spécifiques.

4. S'interrogeant sur les valeurs auxquelles les citoyens grecs devaient conformer leur existence, Platon cite le courage, la justice, le bonheur, la connaissance et l'honnêteté : pour lui, ceux qui vivaient selon ces valeurs étaient doués d'un caractère supérieur.

5. D'autres philosophes ont également étudié les valeurs des individus et de la société : dans les années 1980, des chercheurs comme Shalom H. Schwartz et Wolfgang Bilsky se sont demandé si l'on pouvait aboutir à un consensus qui définirait des valeurs humaines universelles : des valeurs fondamentales et constantes, que l'on retrouve en toutes cultures et à toutes époques. Les droits de l'homme en sont probablement les plus évidents.

6. Les listes de valeurs universelles incluent toujours celles mentionnées par Platon, mais d'autres valeurs y figurent également, comme la compassion.

7. Les systèmes politiques, les religions, la famille, les contextes géographiques et sociaux jouent tous un rôle dans l'établissement des valeurs : celles-ci s'expriment dans les discours politiques, dans les manifestations de la société civile, les médias, les positions religieuses, dans les convictions et environnements familiaux et sociaux, sur le lieu de travail, dans les manuels scolaires.

EXERCICE 1

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

LES CONTES DE FÉES

Choisissez un ou plusieurs contes de fées.

➔ [Si vous êtes à la recherche d'idées, voir : Liste de contes de fées](#)

Quelles valeurs structurelles les contes de fées enseignaient-ils ?

Envisagez la question de la transmission interculturelle des valeurs. Deux théories des origines ont été avancées pour expliquer les points communs reliant les contes de fées disséminés dans le monde. Selon une première théorie, les contes de fées ont tous une origine unique et se sont ensuite diffusés au fil des siècles dans le monde ; selon la seconde, les contes de fées ont pour origine l'expérience humaine et peuvent par conséquent avoir différentes origines distinctes.

Nombre de ces valeurs peuvent paraître adaptées à la société à l'époque où ces contes ont été écrits, mais à l'époque moderne, alors que les valeurs des sociétés ont changé, ces contes de fées sont restés immuables.

Envisagez le fait que les contes de fées étaient à l'origine une forme de divertissement pour adultes, qu'on les racontait à l'occasion de rassemblements sociaux, autour du métier à tisser, dans les champs et dans d'autres lieux où se rencontraient des adultes. Ce n'est pas avant le début du XIX^e siècle que les contes de fées ont été adaptés en histoires pour enfants.

EXERCICE 2

LES VALEURS CONTEMPORAINES

➔ [Regardez YouTube et réfléchissez au partage des valeurs \(The Power of One \[La Force de ce qui est unique\]\)](#)

Étudiez la conférence donnée par M. Kofi Annan en décembre 2003 à l'Université de Tübingen, en Allemagne, sur le thème des valeurs universelles que sont la paix, la liberté, le progrès social, l'égalité des droits de l'homme et de dignité. Voir la section ressources

” L'examen des valeurs universelles nous impose aussi de nous interroger sur la nature humaine, sur les défauts et les qualités que partagent tous les êtres humains, et d'avoir le même respect pour la dignité et les idées d'autrui que nous en attendons en retour.

Droits de l'homme et valeurs universelles sont presque synonymes, pour autant que l'on comprenne que les droits n'existent que s'ils sont assortis d'obligations correspondantes. Or, celles-ci n'ont de sens que s'il est possible de les faire respecter. "Pour devoir, il faut pouvoir."

KOFI ANNAN

➔ [Qui est Kofi Annan ? \(lien\)](#)

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 3

LA DYNAMIQUE DES GÉNÉRATIONS

■ Dans une perspective historique différente, on s'intéressera ici aux modèles communs aux générations successives.

■ Les générations dont les représentants deviennent jeunes adultes au cours d'une phase de crise séculaire ou d'une phase d'éveil spirituel s'imprègnent directement des leçons enseignées par cette période décisive et les retiennent dans leurs attitudes face à l'existence et leurs comportements ultérieurs. Ce sont pour Strauss et Howe des générations « dominantes ». Les générations dont les représentants sont des enfants en pleine croissance au cours d'une phase de crise ou d'éveil assument durant cette période décisive un rôle de dépendance qui façonnera de manière très différente à la fois leur attitude face à l'existence et leurs comportements ultérieurs. Pour Strauss et Howe, ces générations sont « récessives ». Tandis qu'une génération de jeunes parvient à l'âge adulte et définit sa personnalité collective, un archétype générationnel opposé atteint au milieu de sa vie l'apogée de son pouvoir.

Articles de Wikipédia sur le thème de la théorie générationnelle de Strauss-Howe

1. Qu'est-ce qui constitue une génération ?
2. Est-il nécessaire de comprendre les générations ?
3. Les générations d'Europe sont-elles « transversales » ?

Les générations depuis les années 1920

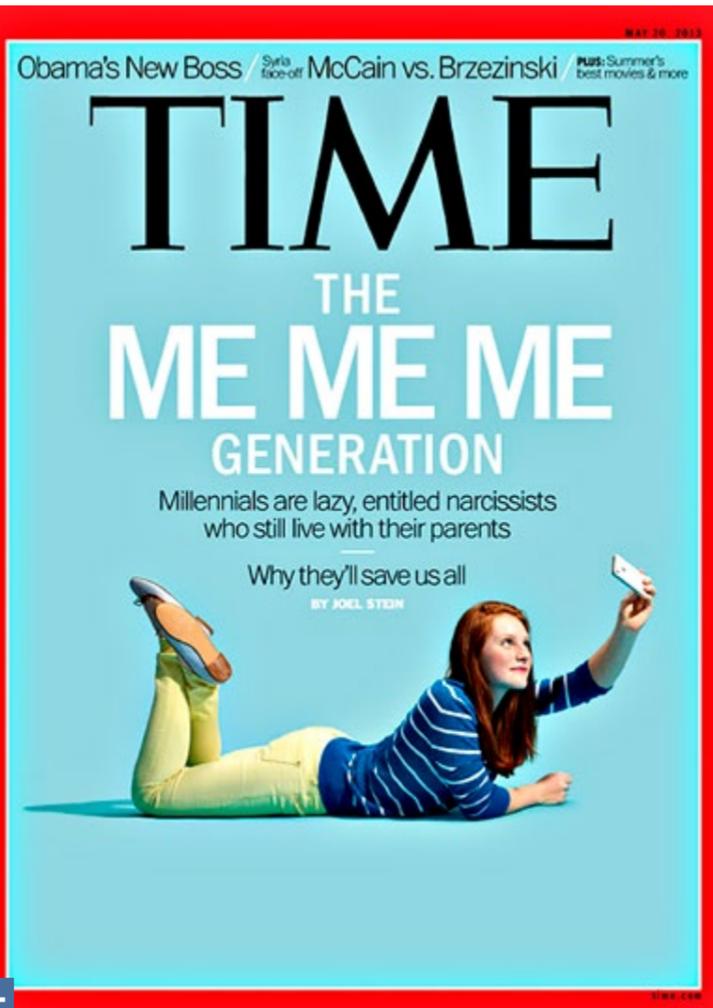
- ▶ La génération silencieuse, traditionnelle (1922-1945)
- ▶ La génération des baby-boomers (1946-1964)
- ▶ La génération « X » (1965-1974)
- ▶ La génération « Y » (1975-1984)
- ▶ La génération du millénaire (1985-présent)

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [L'Homme de Tiananmen : regardez la scène sur YouTube](#)
- ➔ [La théorie générationnelle Strauss-Howe \(étudie les biographies générationnelles anglo-américaines à partir de 1584\).](#)
- ➔ [Les contes de fées](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ **Carol Capita** : Looking through the window. The world in Romanian post 1989 textbooks [Regarder par la fenêtre. Le monde dans les manuels scolaires de Roumanie après 1989].
- ➔ **Yosanne Vella** : Is it possible to change student's attitude towards the « other » through history teaching ? A case study in a Maltese school. [Est-il possible de modifier le point de vue des élèves vis-à-vis de l'« autre » par l'enseignement de l'histoire ? Une étude de cas dans une école maltaise].
- ➔ **Huub Oates** : Does the national curriculum allow a European and global approach in history teaching ? The multi-perspective options in the Dutch national curriculum [Le programme scolaire national autorise-t-il une approche européenne et mondiale dans l'enseignement de l'histoire ? Les options favorisant le pluralisme des points de vue dans le programme scolaire néerlandais].
- ➔ **Natia Pirstskhalava** : The problems of teaching and studying history in high school in Georgia [Les problèmes rencontrés par l'enseignement et l'étude de l'histoire dans les établissements d'enseignement secondaire de Géorgie].



◀ RESSOURCES

Y A-T-IL ENCORE
DES VALEURS
UNIVERSELLES ?

SOURCES

Extraits du texte de la conférence donnée par M. Kofi Annan, secrétaire général de l'ONU, le 12 décembre 2003 à l'Université de Tübingen en Allemagne, sur le thème de l'éthique mondiale.

Les valeurs de paix, de liberté, de progrès social, ainsi que l'égalité en droits et en dignité, qui sont consacrées dans la Charte des Nations Unies et dans la Déclaration universelle des droits de l'homme, sont aussi valables aujourd'hui qu'il y a plus d'un demi-siècle, lorsque ces textes ont été rédigés par les représentants de nations et de cultures différentes.

Dans la pratique, elles n'étaient pas mieux appliquées alors qu'elles ne le sont aujourd'hui. Ces grands textes exprimaient une vision optimiste de l'avenir et non un état de fait. N'oublions pas que, parmi les États qui les ont rédigés et signés, il y avait l'Union soviétique, à l'heure où la terreur stalinienne atteignait son comble, ainsi que plusieurs puissances coloniales qui exerçaient leur domination sans état d'âme.

Les valeurs prônées par les fondateurs de l'ONU ne sont toujours pas pleinement respectées. On en est hélas encore fort loin. Mais elles sont plus largement acceptées qu'elles ne l'étaient il y a encore quelques dizaines d'années. La Déclaration universelle, en particulier, fait désormais partie de l'ordre juridique de nombreux pays et est devenue le texte de référence pour tous les militants des droits de l'homme. Le monde est devenu meilleur et l'ONU y est pour beaucoup.

Les valeurs universelles ne sont pas seulement plus largement acceptées, elles sont aussi, en cette ère de mondialisation, plus nécessaires que jamais.

Pour sa cohésion, toute société dépend de règles et de valeurs communes, grâce auxquelles ses membres savent ce qu'ils peuvent attendre les uns des autres et peuvent résoudre leurs différends sans recourir à la violence.

Cela est vrai au niveau local comme au niveau national. Aujourd'hui, alors que la mondialisation rapproche les peuples et que notre vie peut être changée presque instantanément par ce qui se dit ou ce qui se fait à l'autre bout du monde, la cohésion doit exister au niveau mondial. Et une société mondiale ne verra le jour que si des valeurs communes nous relient les uns aux autres.

Comme nous l'avons vu ces dernières années, ces valeurs communes à toute l'humanité ne vont pas de soi. Il me semble qu'un peu partout dans le monde, il y a la crainte de voir la trame des relations internationales s'effiloche, ce qui risquerait de donner un coup d'arrêt à la mondialisation.

La mondialisation ouvre de nombreuses perspectives, mais elle est aussi source de frictions et de perturbations. Et si elle suscite tant de critiques, c'est précisément parce que nous n'avons pas su la gérer en accord avec les valeurs universelles que nous prétendons défendre.

La mondialisation nous a rapprochés en ce sens que nous sommes tous touchés par les actions des autres, mais certainement pas pour ce qui est du partage de ses bienfaits et de ses coûts. En fait, elle a creusé les écarts existants en termes de richesse et de pouvoir, tant au sein des pays qu'entre eux.

Et cela, au mépris de nos valeurs universelles. Il ne faut donc pas s'étonner que celles-ci soient remises en cause à l'heure même où nous en avons le plus besoin.

Qu'il s'agisse de paix et de sécurité, de commerce et d'échanges, de mœurs ou de culture, nous courons le risque d'entrer dans une ère de méfiance, de peur et de protectionnisme, une ère de repli et non d'échange et d'enrichissement mutuel.

Décus par la mondialisation, beaucoup en sont revenus à une conception frileuse de la communauté, qui tend à opposer les systèmes de valeurs, et incite les gens à exclure du champ de leur empathie et de leur solidarité tous ceux qui n'ont pas les mêmes croyances religieuses, les mêmes convictions politiques, le même bagage culturel, voire la même couleur de peau.

Dans un tel contexte, nous ne pouvons réaffirmer les valeurs universelles que si nous sommes prêts à mener une réflexion approfondie sur ce qu'elles représentent pour nous et sur les moyens de les faire respecter.

Cela signifie que nous devons définir clairement ce qu'elles ne sont pas. La première chose à rappeler est que leur validité ne dépend pas de leur application universelle. Les codes éthiques sont toujours l'expression d'un idéal et d'une aspiration, l'aune à laquelle les défaillances morales peuvent être jugées plutôt que le moyen de les empêcher.

L'examen des valeurs universelles nous impose aussi de nous interroger sur la nature humaine, sur les défauts et les qualités que partagent tous les êtres humains, et d'avoir le même respect pour la dignité et les idées d'autrui que nous en attendons en retour.



RESSOURCES

Y A-T-IL ENCORE
DES VALEURS
UNIVERSELLES ?

Cela signifie qu'il faut toujours laisser les peuples définir leur propre identité sans chercher, même avec les meilleures intentions du monde, à leur imposer nos propres critères. Si nous croyons sincèrement aux droits de la personne, nous devons savoir que l'identité de l'individu est presque toujours liée à son sentiment d'appartenance à un groupe ou à plusieurs groupes, qui peuvent se superposer ou se recouper.

Ainsi, nous pouvons tous être des partisans convaincus de la non-violence et du respect de la vie humaine, et ne pas être d'accord sur la légitimité de la peine capitale ou du recours à la violence pour défendre ceux qui en sont victimes.

Nous pouvons tous nous sentir foncièrement solidaires du reste de l'humanité et vouloir un ordre économique plus juste, et ne pas être d'accord sur les politiques qui permettraient d'instaurer un tel ordre.

Nous pouvons tous être profondément attachés à la tolérance et à la vérité, et ne pas nous entendre sur l'attitude à avoir vis-à-vis d'États ou de systèmes qui nous paraissent ne pratiquer ni l'une ni l'autre.

Et nous pouvons tous être sincèrement en faveur de l'égalité entre les hommes et les femmes, et ne pas être d'accord sur le degré de différenciation qui devrait exister entre leurs rôles sociaux respectifs ou sur la responsabilité de la société s'agissant du caractère sacré des liens matrimoniaux.

Sur toutes ces questions, il faut s'attendre à ce que des différences subsistent encore longtemps, tant d'une société à l'autre qu'à l'intérieur d'une même société. La fonction des valeurs universelles n'est pas de gommer les différences, mais de nous aider à les accepter en nous respectant mutuellement et sans chercher à nous détruire.

La tolérance et le dialogue sont essentiels car, sans eux, aucun échange d'idées n'est

possible, non plus que les compromis indispensables pour que chaque société puisse évoluer à son propre rythme.

Certaines sociétés qui se veulent modernes doivent reconnaître que modernité et tolérance ne vont pas nécessairement de pair. Parfois, les démocrates et les progressistes les plus sincères sont d'une remarquable intolérance à l'égard des idées qu'ils ne partagent pas. C'est là un travers dans lequel il faut se garder de tomber.

D'autre part, les sociétés très attachées à la tradition doivent reconnaître que les traditions restent vivaces quand elles s'ouvrent à de nouvelles idées, de l'intérieur comme de l'extérieur, et non quand elles demeurent figées et immuables.

Il est sans doute vrai qu'à terme, la tolérance et le dialogue sont mieux préservés lorsqu'ils sont sanctionnés par des arrangements institutionnels, comme le multipartisme et la séparation des pouvoirs.

Les valeurs n'existent pas pour servir les philosophes ou les théologiens, mais pour aider les gens à vivre leur vie et à organiser leur société. C'est pourquoi, au niveau international, il faut que les mécanismes de coopération soient suffisamment forts pour faire triompher les valeurs universelles, mais aussi suffisamment souples pour que les gens puissent les vivre dans le contexte qui est le leur.

En fin de compte, l'Histoire nous jugera non sur nos paroles, mais sur nos actes. Ceux qui prêchent avec le plus de véhémence des valeurs comme la liberté, l'État de droit et l'égalité de tous devant la loi ont l'obligation particulière de les respecter et de les appliquer dans leurs rapports avec leurs ennemis aussi bien qu'avec leurs amis.

La tolérance n'est pas nécessaire à l'égard de ceux qui partagent nos opinions ou dont nous approuvons la conduite. C'est

surtout lorsque nous sommes en colère que les principes d'humilité et de respect mutuel que nous proclamons doivent être appliqués.

La complaisance n'est pourtant pas de mise. L'état du monde ne le permet pas.

Ainsi, à l'ONU, nous avons parfois tendance à insister sur l'utilité de notre action et l'importance de notre rôle et à blâmer les États Membres de ne pas mieux tirer parti d'une organisation si précieuse. Mais ce n'est pas assez.

Nous devons faire tout notre possible pour améliorer l'ONU, pour la rendre plus utile aux peuples du monde, au nom desquels elle a été fondée, et plus exemplaire dans la façon dont elle applique les valeurs universelles proclamées par ses membres.

Cela signifie que nous devons être plus efficaces, en particulier en ce qui concerne la promotion et la protection des droits de l'homme.

Droits de l'homme et valeurs universelles sont presque synonymes, pour autant que l'on comprenne que les droits n'existent que s'ils sont assortis d'obligations correspondantes. Or, celles-ci n'ont de sens que s'il est possible de les faire respecter. « Pour devoir, il faut pouvoir. »

Mais revenons à la question provocatrice que j'ai choisie comme titre de ma conférence: y a-t-il encore des valeurs universelles ? La réponse est oui, mais ces valeurs ne vont pas de soi.

Nous devons mûrement y réfléchir. Nous devons les défendre.

Nous devons les renforcer.

Et nous devons trouver en nous la force de les vivre au quotidien, dans notre vie privée aussi bien que dans notre communauté, dans notre pays et dans le monde.

Je vous remercie de votre attention.

Kofi Annan ■■■

➔ [Lien vers le texte intégral de la conférence](#)

RESSOURCES

Y A-T-IL ENCORE DES VALEURS UNIVERSELLES ?

**GROUPE CIBLE**
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**QUESTIONS
CLÉS**

Pourquoi les années 1960 ont-elles été si tumultueuses ?

Quel est l'héritage des années 1960 dans le monde d'aujourd'hui ?

Dans quelle mesure les années 1960 étaient-elles mondialisées ?

Par quoi ont-elles été influencées ?

Les différents modes de communication des messages.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Le passé, c'est ce qui est arrivé ; l'« histoire », c'est la façon dont nous le regardons. Les élèves ont la possibilité d'agir en historiens pour examiner les arguments qui justifient l'opposition ou le soutien des individus aux changements sociétaux et comprendre ainsi le sentiment de ceux qui adoptent de nouvelles valeurs sociales et morales. En recherchant des parallèles entre les années 1960 et l'époque actuelle, ils élaboreront une perspective historique

À la décennie des années 1950 correspond une vague de prospérité économique. Les populations sont impatientes d'oublier la guerre et d'acquiescer des biens qui avaient été rares. De nouvelles industries, comme l'électronique, les plastiques et l'informatique, se développent parallèlement à la croissance de l'emploi dans le secteur des services, ce qui permet à la classe moyenne de s'enrichir : les années 1950 voient émerger la société de consommation tant en Amérique qu'en Europe. Automobile, poste de télévision et maison individuelle, tels sont quelques-uns des biens de consommation auxquels aspirent la classe moyenne. Ses enfants (nés après la guerre) forment la génération des baby-boomers.

Les années 1960 représentent l'époque où le consensus de l'après-guerre commence à se désagréger : cette époque a donné forme à une génération et sculpté un paysage politique encore visible aujourd'hui. En 1960, les baby-boomers, qui forment une société jeune et riche, ont grandi sans avoir à affronter les épreuves et les privations de la guerre.

Le contexte de la décennie, c'est la guerre froide : les deux univers divergents du communisme et du capitalisme, la guerre du Vietnam et la propagation du mouvement des droits civiques. Une agitation sociale naît de cette situation de paix armée : une société jeune remet en question le conservatisme et ses valeurs, de manière organisée ou non.

Cette période très riche dans l'histoire de l'humanité peut s'observer sous différents prismes : guerre et paix, politique, culture populaire, révolutions.

Mais il est également possible d'aborder les années 1960 en s'interrogeant sur ce qu'il en reste aujourd'hui sur le plan des valeurs partagées.

**SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT,
D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION****EXERCICE****DRESSER UN PORTRAIT DES ANNÉES 1960**

Il existe de nombreuses sources où puiser pour construire une image des années 1960. Notamment :

- ▶ Le témoignage oral : interrogez les personnes nées à la fin des années 1940 et durant les années 1950 ;
- ▶ Les films à grand succès (quel message communiquent-ils et à quel public ?) ;
- ▶ Les événements musicaux, les grands succès de la chanson, leur paroles (et leur message) ;
- ▶ Les hippies, le flower-power, les mouvements « faites l'amour pas la guerre » (documentez-vous sur la signification et le contexte de ces phénomènes) ;
- ▶ L'engagement politique des étudiants (que contestaient-ils ?) ;
- ▶ L'évolution de la perception de la guerre au cours de la décennie (le Vietnam, les combattants de la liberté) ;
- ▶ L'évolution de la mode et de la coiffure ;
- ▶ Le rôle inédit assumé par la jeunesse dans la société.

On trouvera plusieurs exemples dans la section ressources. À l'aide de ces sources et de vos recherches personnelles, répondez aux questions suivantes :

1. Quelles furent les innovations les plus importantes des années 1960 et lesquelles furent rejetées ?

- ▶ Tracez une chronologie de la décennie
- ▶ Distinguez les innovations les plus importantes

2. Travail en groupe : documentez-vous en détails sur l'une de ces innovations

- ▶ Discutez et choisissez votre critère de recherche
- ▶ Consignez dans un dossier ou affichez sur un tableau le résultat de vos recherches

3. Quel est l'héritage des années 1960 ?

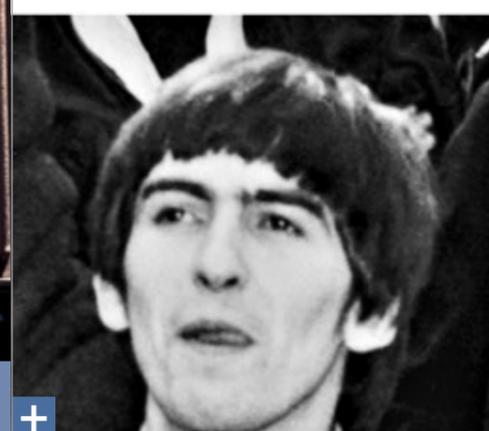
- ▶ Quels éléments essentiels datant de cette période subsistent de nos jours ? Lesquels ont disparu ?
- ▶ Selon vous, pourquoi certains sont parvenus jusqu'à nous et d'autres non ?



LA MODE



LE CINÉMA



OBJETS EMBLÉMATIQUES



MUSIQUE POP ET CHANSONS

Imagine, de John Lennon

(Cette chanson a été enregistrée par plus de 140 chanteurs)

Imagine there's
no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today...

Imagine
there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace...

You may say
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday
you'll join us
And the world
will be as one

Imagine
no possessions
I wonder if you can
No need for greed
or hunger
A brotherhood of man
Imagine all the people
Sharing all the world...

You may say
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday
you'll join us
And the world
will live as one



GRUPE CIBLE ENSEIGNANTS EN FORMATION

QUESTIONS CLÉS

En quoi les attitudes et les comportements sont façonnés par les valeurs culturelles partagées ?

Comment reconnaître les structures économiques/du pouvoir qui sous-tendent les comportements sociaux et les institutions politiques ?

Sensibiliser : nos activités peuvent avoir des conséquences importantes, dont nous n'avons peut-être pas conscience précédemment.

Analyser le discours politique dans son contexte historique pour : comprendre quelles valeurs il cherche à transmettre ; identifier la propagande politique par les valeurs transmises.

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Les valeurs ont trait à des objectifs désirables que les personnes, individuellement ou collectivement, s'efforcent de perpétuer ; elles guident l'évaluation des actions, des politiques, des individus et des événements.

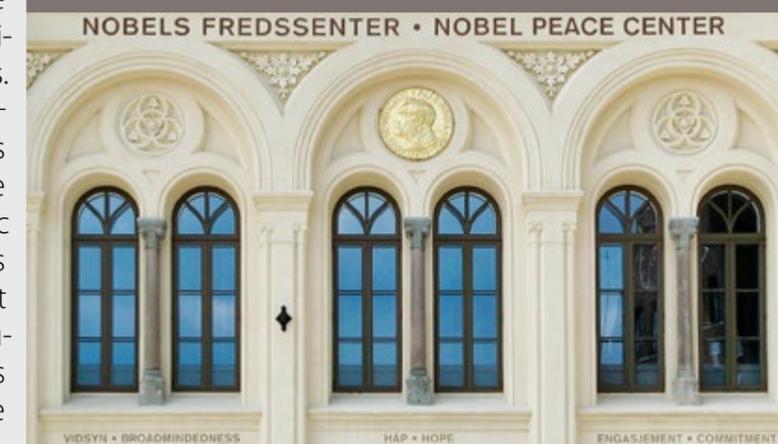
Les valeurs sont spécifiques au contexte (au lieu et à l'époque) : selon le contexte de notre existence, nous appartenons à une culture qui incarne certaines valeurs, et même si nous ne souscrivons pas à toutes ces valeurs, nous en comprenons le contenu et nous nous y identifions. Les personnes partageant une même culture tendent à s'identifier aux mêmes valeurs ; il en va de même pour les entités politiques.

Dans une perspective plus générale, les pays développés partagent des valeurs semblables : pays économiquement plus riches, ils valorisent les marchés grand public et privilégient une culture individualiste ; à la différence des pays en développement, économiquement plus pauvres, qui donnent la préférence à une culture collectiviste.

Les hommes politiques se font connaître par leurs discours politiques. Ils parlent en tant que représentants de leur pays ou de leur circonscription, et transmettent ce faisant des valeurs qui sont en phase avec les convictions politiques qu'ils souhaitent voir adoptées par leurs concitoyens et selon lesquelles ils veulent être évalués par les électeurs. Les discours politiques expriment également la nécessité de réviser et de faire évoluer certaines valeurs, le plus souvent lorsqu'ils prônent une rupture avec le passé récent ou indiquent de nouvelles directions pour l'avenir.

Les électeurs jugent les hommes politiques sur leur capacité avérée à conformer ce qu'ils déclarent être leurs valeurs avec ce qu'ils manifestent comme étant leurs valeurs.

Dans nos sociétés actuelles, les valeurs sont investies d'une visibilité mondiale en lien avec la mondialisation, et avec la nécessité pour les différentes parties d'être comprises lorsqu'elles s'adressent à des cultures différentes. Les institutions privées et publiques, les structures politiques et sociales se font connaître du public par l'expression de leurs valeurs, ce qui facilite la compréhension par ce même public de leurs objectifs.



SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE 1

POLITIQUE ET VALEURS

Documentez-vous sur des discours politiques historiques et le contexte dans lequel ils ont été prononcés. Le potentiel pédagogique du présent exercice reposant sur la diversité, son champ de recherche englobera les discours politiques de portée tant européenne que mondiale.

Analysez les discours en les resituant dans le contexte temporel et géographique dans lequel ils ont été prononcés ; pour comprendre le contexte, les élèves devront identifier le problème ou le défi historique ayant rendu ce discours nécessaire.

L'analyse portera principalement sur les valeurs, manifestes ou latentes, véhiculées par le discours.

1. Quelles sont les valeurs exprimées dans le discours ?
2. Comment sont-elles définies ?
3. Quel est le message principal du discours et quelles sont les questions-clés abordées ?
4. Quel est le contexte historique du discours ?
5. Comporte-t-il des valeurs liées à une origine culturelle spécifique ?
6. Ces valeurs transcendent-elles la situation spécifique du discours ? (longévité des valeurs)
7. Est-il possible de classer l'une ou l'autre de ces valeurs dans la catégorie des valeurs universelles ?
8. Si vous aviez été ce jour-là un auditeur du discours, vous aurait-il touché ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?

Rédigez un article de presse portant sur le discours politique analysé. Rédigez votre propre discours politique.

EXERCICE 2

LES VALEURS UNIVERSELLES

1. Répertoriez les valeurs universelles attestées dans le discours analysé. Répertoriez dans une seconde liste les « autres » valeurs, celles que vous ne considérez pas comme universelles. Justifiez vos choix en établissant ces deux listes.
2. Débattre des valeurs répertoriées dans les deux listes, en vous intéressant aux similitudes et aux différences des valeurs issues de cultures différentes.
3. Documentez-vous sur les prix Nobel : étudiez la vie d'Alfred Nobel et des premiers lauréats du prix Nobel ; en vous intéressant plus particulièrement au prix Nobel de la paix, examinez les valeurs sur lesquelles repose le prix Nobel et en particulier le prix Nobel de la paix ; lisez quelques discours des lauréats du prix Nobel de la paix ; examinez les omissions et les controverses. Que peut-on apprendre de cette recherche sur le plan des valeurs culturelles partagées ?

RESSOURCES INTERNET

La Toile abonde en site reproduisant des discours politiques. En voici quelques-uns :

- ➔ [Choix de discours publiés par le Daily Telegraph](#)
- ➔ [« I have a dream... », de Martin Luther King, texte et audio](#)
- ➔ [Nelson Mandela, discours d'investiture, Pretoria, 1994](#)
- ➔ [Wikipédia, ensemble de discours](#)
- ➔ [Discours originaux de différents pays.](#)

RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ Ahmet Alibašić : L'image de l'Europe telle vue par les populations bosniaques musulmanes
- ➔ Monica Juneja : Limites mondiales, frontières locales - l'art islamique dans les musées
- ➔ Philippos Mazarakis-Ainian : Imaginer les Balkans : Identités et mémoire au cours du long XIX^e siècle.
- ➔ Súsanna Margrét Gestsdóttir : La formation des perceptions de l'Europe : un exemple islandais



LE FAÇONNEMENT DES PERCEPTIONS DE L'EUROPE

” L'Europe des deux derniers siècles est le fruit d'un modèle de développement présentant de nombreuses similarités, et de nombreuses réponses institutionnelles et culturelles différentes. Ces deux axes expliquent probablement pourquoi il existe des tensions, qui ne sont pas à résoudre, mais à gérer indéfiniment.

QU'EST-CE QUE L'EUROPE ?

Pedro Lains, professeur, Université de Lisbonne, Portugal¹

■ Le continent européen a-t-il une histoire qui lui est propre et dépasse les histoires nationales et régionales ?

■ Au XIX^e siècle, le continent européen est un acteur majeur de l'histoire mondiale, conséquence de rapides mutations économiques, sociales et institutionnelles qui lui apportent les ressources et les savoir-faire lui permettant de contrôler de vastes régions du monde, par le moyen du commerce international, des flux d'investissement et des migrations de populations.

■ Les liens noués entre l'Europe et le monde se sont établis avec des intensités diverses entre des États-nations indépendants ou par la domination coloniale. C'est une tendance qui s'est développée depuis la fin des guerres napoléoniennes pour s'accroître fortement après la guerre de Sécession aux États-Unis. À la veille de la première guerre mondiale, l'Europe est au centre du commerce mondial, de la finance internationale, des progrès technologiques et de la puissance militaire. Fixant le cours des devises sur les cinq continents, l'étalon-or est au cœur des transactions économiques mondiales, ce qui confère une importance décisive aux banques centrales et aux Trésors publics des grandes puissances européennes, à savoir la Grande-Bretagne, la France et l'Allemagne. Cet équilibre du pouvoir se modifie au cours du XX^e siècle, en raison des deux guerres qui dévastent l'Europe et du fait que de nouvelles sources de pouvoir naissent dans d'autres régions du monde, grâce à la suprématie économique qu'elles acquièrent ou à leur émancipation politique.

■ Dans quelle mesure est-il possible de parler d'Europe dans ce contexte ? Nous montrerons ici qu'une telle entité existe bien du point de vue de son histoire économique, et que le reste du monde peut tirer un enseignement de l'évolution de la situation économique de l'Europe : le continent européen est un exemple du bénéfice qui peut résulter d'une intégration économique dans un cadre institutionnellement et socialement diversifié. Une combinaison qui est l'aboutissement d'au moins deux siècles d'évolution qui n'ont pas manqué de déconvenues et dont les acquis ne sont en rien irréversibles. ▶▶

¹ Pour un développement plus approfondi de la question, voir la contribution au séminaire : Pedro Lains, What is Europe [Qu'est-ce que l'Europe ?]. Voir également la contribution au séminaire de Kirsten Schwedes : Europe and Textbooks [L'Europe dans les manuels scolaires].

LES MODÈLES DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE EUROPÉEN

■ On verra un trait marquant du développement économique européen depuis la révolution industrielle dans le fait que la répartition des niveaux de revenu relatifs par habitant est demeurée relativement stable. Le niveau de revenu par habitant est un indicateur de productivité de la terre, du travail et du capital, y compris du capital humain, qui reflète l'évolution du rendement de la production. Des comparaisons au niveau national mettent clairement en évidence cette stabilité relative du modèle de développement européen. La Grande-Bretagne, la France, l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, qui comptent aujourd'hui au nombre des pays de plus hauts niveaux de revenu par habitant, occupaient déjà en tant que telles, il y a 150 ou 200 ans, les premiers rangs dans le classement des pays. Certains pays ont amélioré leur sort plus rapidement que d'autres, comme les pays scandinaves, l'Espagne ou l'Italie, mais même ces derniers connaissaient déjà une situation de loin meilleure vers le milieu du XIX^e siècle que les pays restés à la traîne durant de plus longues périodes, comme ce fut le cas du Portugal, des Balkans et du sud de l'Italie. Si l'on approfondit l'analyse à l'échelle des régions, et non plus des pays, on peut observer un modèle similaire pour les régions les plus riches à la veille de la période d'industrialisation qui le furent aussi largement après. Tel est le cas de la Catalogne en Espagne ou des territoires tchèques de l'empire austro-hongrois. Depuis les foires et les routes commerciales du Moyen Âge, le cœur de l'économie européenne s'étend sur un axe allant de Londres à Milan, une situation que l'industrialisation du XIX^e siècle n'a pas modifié de manière significative.

COMPRENDRE L'INDUSTRIALISATION DE L'EUROPE¹

■ La géographie liait les évolutions de l'économie européenne, en ce sens qu'il existe une forte corrélation des niveaux et de l'intensité de l'industrialisation et de la croissance économique entre territoires voisins. L'image d'un noyau concentrant l'activité, celle-ci diminuant d'intensité à mesure que l'on s'éloigne vers les régions périphériques, où innovation technique et activité économique sont les moins avancées, décrit le mieux le développement économique en Europe. L'industrialisation n'a pas été l'unique voie empruntée par la prospérité, en témoignent des pays comme les Pays-Bas ou le Danemark qui ont connu dès le début du XIX^e siècle des mutations rapides dues à l'exploration de leur potentiel agricole. Elle ne tient pas non plus compte d'autres facteurs fondamentaux de la croissance, comme le développement institutionnel ou l'éducation. Elle ne prend pas non plus directement en compte le rôle des politiques publiques comme les politiques tarifaires ou l'investissement dans les infrastructures économiques et sociales. Mais elle décrit de manière intelligible le modèle continental de développement industriel et économique en Europe, en montrant que les frontières nationales ne semblent pas jouer ici un rôle de premier plan.

LA RÉVOLUTION INDUSTRIELLE BRITANNIQUE A-T-ELLE ÉTÉ UNIQUE ?

■ La transformation industrielle de l'Europe a pour origine les profondes mutations intervenues dans l'économie britannique à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle. La révolution industrielle britannique est un tour de force unique, mais elle concerne plus généralement l'histoire économique européenne car ses caractéristiques techniques distinctives (le métier à filer mécanique, la machine à vapeur et le chemin de fer) ont été vite adoptées par les régions qui connaissaient un développement proche de celui de la Grande-Bretagne et entretenaient avec elle des relations commerciales plus étroites. La révolution industrielle devint ainsi rapidement un phénomène européen, par imitation ou par reproduction. Mais les transformations économiques qui s'ensuivirent demeurèrent lentes, en Grande-Bretagne, où elles se prolongèrent jusque dans les années 1870, tout comme dans le reste du continent, où l'industrialisation se prolongea jusqu'à une date avancée du XX^e siècle. Fait intéressant, la vitesse de l'industrialisation de l'Europe est étroitement corrélée à la distance géographique par rapport à la Grande-Bretagne, les dernières nations industrielles étant par exemple le Portugal au sud ou la Roumanie à l'est du continent. ▶▶▶

¹ Le lecteur pourra également consulter à profit le thème « L'Impact de la révolution industrielle »

LES MOTEURS DE L'INDUSTRIALISATION EUROPÉENNE

■ L'industrialisation et la croissance économique sont fonction de la capacité d'investissement et des innovations technologiques, complétées par l'environnement institutionnel et l'éducation. Ces facteurs sont consolidés par les échanges d'idées, de capitaux, de biens et de services, mais aussi de personnes. À mesure que de nouvelles techniques étaient disponibles de l'autre côté de la Manche, des producteurs de France, des Flandres ou de la Ruhr, régions qui connaissaient une situation économique comparable, se trouvaient disposés à les importer pour moderniser leurs industries. Les mouvements de personnes et de capitaux traversant les frontières allaient contribuer à ces processus. De même, à mesure que des biens nouveaux et moins onéreux étaient disponibles dans certaines régions du continent, des consommateurs étaient prêts à les acheter et des négociants à les diffuser par les circuits commerciaux, équilibrant ces échanges par des biens et des services faisant le trajet en direction inverse. Les flux de technologies, de biens et de personnes allaient également inciter des investisseurs à construire et entretenir routes, voies navigables et, enfin, chemins de fer, tout en proposant les services financiers nécessaires. D'autre part, des institutions, privées ou le plus souvent publiques, se sont ralliées à ce cercle vertueux pour fournir le cadre nécessaire à la sécurité des transactions entre les personnes, les régions et les nations. Ici encore, l'intensité des flux d'idées, de personnes, de capitaux, de biens et des services traversant l'Europe présentait des variations conformes au même modèle géographique, où le cœur occupait une situation dominante, les périphéries jouant un rôle de moindre importance. C'était clairement un modèle européen commun.

LE RENVERSEMENT DE TENDANCE

■ La première guerre mondiale a eu, outre un lourd coût en vies humaines, des conséquences immenses sur le développement des convergences européennes dans toutes leurs dimensions. La guerre a entraîné un arrêt immédiat du commerce international, plus particulièrement des échanges à longue distance, et par conséquent des flux de personnes et de capitaux, et détourné les ressources pour satisfaire les besoins militaires. Elle a également marqué la fin de l'étalon-or dans toute l'Europe, de même que des conditions favorables à l'existence de taux de change fixes. Dans les années 1920, les économies nationales sont parvenues peu ou prou à se redresser avant de s'effondrer de nouveau sous les difficultés financières résultant du krach boursier de New York en 1929 et de la grande dépression qui s'ensuivit dans les années 1930.

LE RÉTABLISSEMENT

■ Après la seconde guerre mondiale, la voie du redressement a été à maints égards très différente de celle empruntée durant la période précédente, à commencer par les accords de Bretton Woods et la domination des États-Unis sur les marchés occidentaux, jusqu'à la formation d'institutions européennes comme l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) et le Marché commun. Ces accords étaient motivés par la volonté de redresser simultanément les économies nationales et internationales. Ce fut une période de forte croissance économique au cours de laquelle les gouvernements nationaux européens durent gérer la coopération internationale d'institutions internationales concurrentes. Le renforcement de l'intégration politique et économique en Europe occidentale se trouva contrariée par la division de l'Europe en deux blocs politiques, mais l'intégration fut facilitée par le fort potentiel d'adaptation résultant des bouleversements provoqués par deux guerres mondiales et les politiques protectionnistes de l'entre-deux-guerres. La période qui s'acheva en 1973 – les Trente glorieuses ou l'âge d'or de la croissance – eut des répercussions sur l'ensemble du continent européen. Après un nouveau décrochage dû au premier choc pétrolier de 1973 et à la chute du mur de Berlin en 1989, il entra dans une nouvelle période de rapide progression de la prospérité, accompagnée elle aussi par un renforcement de l'intégration économique et politique. Ces changements se conformaient à un modèle qui répétait celui de l'industrialisation au XIX^e siècle, à quelques rares exceptions près. En fait, sur le continent européen, les régions ou pays les plus riches et les plus pauvres à la veille du nouveau millénaire étaient essentiellement les mêmes que ceux qui avaient pu être définis dans les années qui suivirent la fin des guerres napoléoniennes.

LES MODÈLES DE DIVERSIFICATION

■ L'unité géographique sur le plan du développement économique n'a pas été nécessairement accompagnée par une unification des institutions politiques ou des valeurs sociales et culturelles. Le voyageur traversant l'Europe rencontre de nombreuses différences dans presque tous les aspects de la vie quotidienne qui mettent directement en rapport le présent et un passé plus ou moins éloigné. Ces différences ne sont pas nécessairement ataviques, mais résultent plutôt de réponses particulières à des enjeux spécifiques liés à l'environnement économique, social ou culturel. L'Europe des deux derniers siècles est donc le fruit d'un modèle de développement présentant de nombreuses similarités, et de nombreuses réponses institutionnelles et culturelles différentes. Ces deux axes expliquent probablement pourquoi il existe des tensions, qui ne sont pas à résoudre, mais à gérer indéfiniment. Au XIX^e siècle, ce qui dominait, c'était l'intégration économique, même si les intérêts nationaux s'affirmaient également de plus en plus puissamment. Pendant l'entre-deux-guerres, les intérêts nationaux devinrent à l'évidence prépondérants, tandis que les forces d'intégration économique s'affaiblissaient peu ou prou. À l'issue de la seconde guerre mondiale, la coordination fut de nouveau en position dominante, mais cette fois-ci sous le contrôle d'institutions internationales. Dans les dernières décennies du siècle, on progressa de nouveau dans la même direction, mais cette fois-ci d'une manière à la fois plus ouverte et plus exigeante. Ces modèles forment incontestablement une matrice de développement pour d'autres régions du monde, là où l'unité et la diversité sont intéressées. ■■■

GROUPE CIBLE
ENSEIGNANTS EN FORMATIONQUESTIONS
CLÉS

Les histoires sont un bon moyen de sensibiliser aux stéréotypes et aux préjugés.

Les histoires sont un moyen de déconstruire les représentations, les conceptions et les interprétations coloniales erronées (des colonisateurs et des colonisés).

Les histoires sont un moyen de comprendre les nombreux éléments qui constituent une identité nationale.

Comprendre les dangers d'une histoire/perspective unique.

Le rôle de l'éducation à l'histoire pour favoriser un cadre mental dans lequel la réflexion critique occupe une place de premier plan.

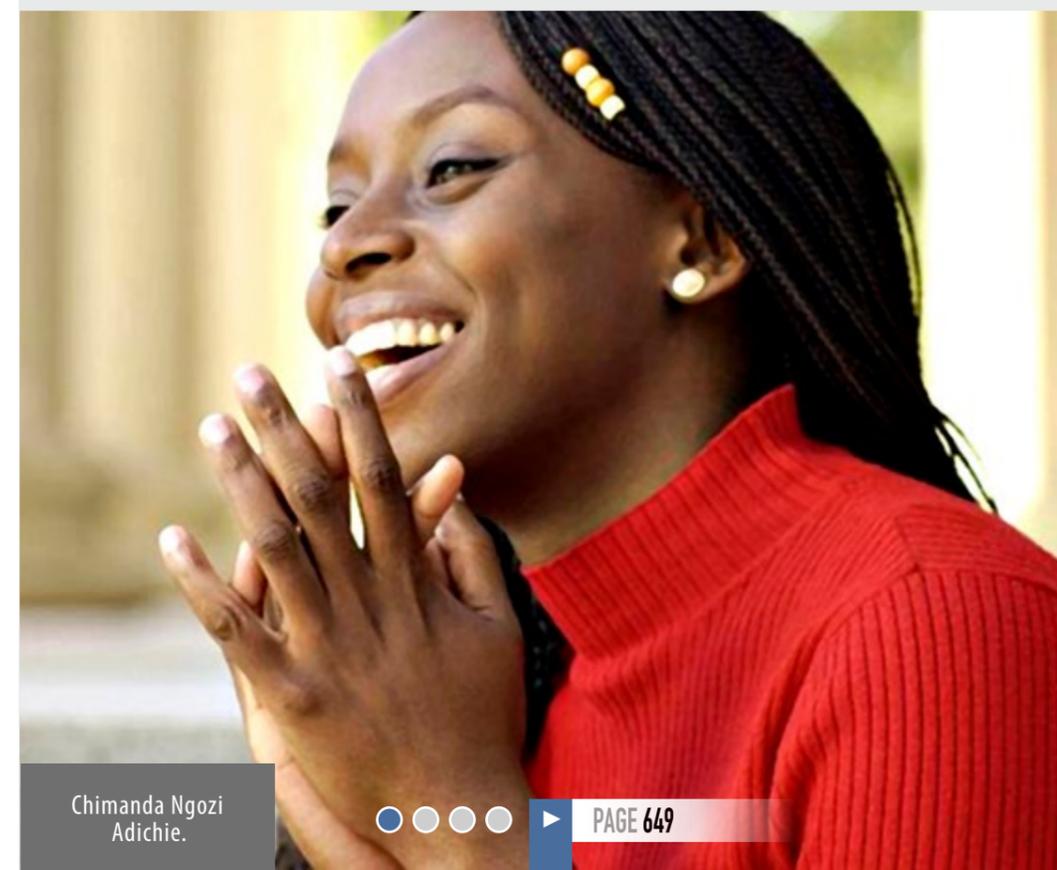
INFORMATIONS
GÉNÉRALES

Chimamanda Ngozi Adichie est une écrivaine nigériane dont l'œuvre remporte un vif succès. Dans le cadre des conférences TED Global¹, elle a prononcé à Londres, en 2009, un discours intitulé *The Danger of a Single Story* [*Les Risques d'une histoire unique*], à l'occasion duquel elle questionne les stéréotypes les plus communément énoncés sur l'Afrique et les Africains, mais aussi les préjugés de la plupart des Nigériens envers l'Occident. Elle explique à ce propos que c'est en se focalisant sur une partie seulement de la vérité – sur une histoire unique –, que ce soit dans les médias, à l'école, ou dans la culture populaire, que l'on crée des interprétations aussi erronées que néfastes, déclarant notamment : « Montrez un peuple comme une chose, seulement comme une chose, maintes et maintes fois, et c'est ce qu'il deviendra. Les histoires comptent. Beaucoup d'histoires comptent. Les histoires ont été utilisées pour déposer et calomnier, mais les histoires peuvent aussi servir à rendre maître de son destin et à humaniser. Les histoires peuvent bafouer la dignité d'un peuple, mais les histoires peuvent également restaurer cette dignité bafouée. »

¹ TED (Technology, Entertainment, Design) est un cycle de conférences organisées par la Sapling Foundation, institution privée à but non lucratif, sous le slogan « Des idées qui valent la peine d'être diffusées ».

Visionnée plus de 9 millions de fois sur le site web de TED Global, et sur les autres plateformes internet (YouTube, téléchargements, etc.), sa conférence est d'une grande utilité pour faire comprendre comment les stéréotypes, les conceptions et les représentations erronées sont profondément ancrées dans la culture de chacun, comment cela restreint l'apprentissage, et pour envisager quelles pourraient être les solutions qui permettraient de surmonter ces obstacles culturels.

Mettant en lumière les perceptions et les stéréotypes, le présent module explore la façon dont ils sont influencés par les histoires qui gravitent autour des personnes et des peuples. Il doit aider les enseignants en formation à questionner leurs propres préjugés, en analysant comment les histoires (que transmettent les médias, le contexte familial, la religion, le genre, l'appartenance ethnique, la sexualité, la nationalité, l'âge, le statut socio-économique et d'autres influences véhiculées par le groupe et la culture) exercent un ascendant sur leur vie. En réfléchissant aux idées et questions soulevées par Chimamanda Ngozi Adichie, les enseignants en formation sont amenés à prendre conscience du caractère décisif de leur rôle en matière de prévention des préjugés culturels, et du potentiel pédagogique que représente la mise en contact des élèves avec une pluralité d'histoires, de récits et de perspectives.



Chimanda Ngozi
Adichie.



SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

THE DANGER OF A SINGLE STORY [LES RISQUES D'UNE HISTOIRE UNIQUE]

1. Regardez la vidéo de la conférence *The Danger of a Single Story* (voir la section ressources internet) et notez succinctement, en deux ou trois mots, vos premières impressions concernant les stéréotypes, représentations et conceptions erronées citées.
2. En travaillant en groupes, établissez une liste commune de préjugés, stéréotypes, conceptions et représentations erronées.
3. Envisagez comment vos perceptions sont influencées par le monde qui vous entoure, c'est-à-dire par les histoires que véhiculent les livres, les films, les chansons et la musique, les médias, ou les amis et la famille.

Mettez en évidence :

- ▶ Comment une « histoire unique » peut inculquer durablement des mentalités sociétales pernicieuses et des préjugés nocifs ;
- ▶ Quels moyens permettraient de contredire cette « histoire unique » ;
- ▶ Le rôle des médias qui contribuent à perpétuer ou remettre en cause les stéréotypes (Chimamanda Adichie précise « à quel point nous sommes impressionnables et vulnérables face à une histoire, plus particulièrement en tant qu'enfants ») ;
- ▶ Quelles histoires lues ou entendues vous ont-elles accompagnées durant votre enfance et votre adolescence ?
- ▶ Pourriez-vous vous identifier aux personnages figurant dans ces histoires ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ?
- ▶ Ces histoires ont-elles influencé votre perception du monde ?
- ▶ Réfléchissez à la façon dont « nos vies, nos cultures sont composées d'un grand nombre d'histoires se superposant les unes aux autres ». Quelle est, selon vous, la signification de cette phrase ?

RESSOURCES INTERNET

- ➔ [La conférence donnée par Chimamanda Ngozi Adichie dans le cadre de TED Global](#)



Représentation graphique des réponses données par les élèves du lycée de Kigezi, en Ouganda, à la question suivante : « Quels sont les trois mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'Afrique, et les trois mots qui vous viennent à l'esprit quand vous pensez à l'Europe. »

**GROUPE CIBLE**
DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**QUESTIONS
CLÉS**

Le passeport en tant que manifestation de la frontière.

Le passeport en tant qu'instrument de la liberté de circulation.

Le passeport en tant que symbole de souveraineté.

Le rôle du visa dans le renforcement de la souveraineté.

Qui nécessite un visa pour entrer dans l'UE ? L'espace Schengen.

La forteresse Europe : les problèmes de l'immigration et de la traite des êtres humains.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

L'idée que le voyage comportait moins de risques si l'on était muni de documents officiels prouvant son lieu d'origine et sa destination est déjà ancienne. En 450 av. J.-C., le roi perse Artaxerxès confie à son fonctionnaire Néhémie un document de sauf-conduit adressé « aux gouverneurs de la province s'étendant au-delà de la rivière » lui garantissant un passage en toute sécurité sur les territoires qu'ils administrent. Plus tard, en France au XVI^e siècle, Louis XIV signe en personne des « lettres de requête » surnommées « passe port », garantissant la liberté de passer les portes d'une ville, d'où « passeport ». En Angleterre, c'est le Conseil privé du roi Henry V qui accorde les passeports, l'un des plus anciens que nous connaissons ayant été signé par Charles 1^{er} le 18 juin 1641 (voir la section ressources) et délivré à un certain capitaine William Bradshagh et son épouse.

Avant 1914, et ce durant une trentaine d'années, le passeport n'est pas nécessaire pour voyager en Europe : la vitesse des trains et les foules de voyageurs qui traversent les frontières de plusieurs pays durant leurs déplacements ne plaident pas en faveur de l'adoption d'une législation réglementant l'utilisation de ce document. Le passage des frontières étant à l'époque une simple formalité, l'Europe représentait pour les voyageurs un vaste espace dépourvue de lignes de démarcation.

Après la première guerre mondiale, la situation change radicalement, le voyageur désireux de traverser les frontières devant être désormais titulaire d'un passeport. Fait intéressant, après la création de l'Union européenne, l'usage du passeport décline progressivement dans les pays membres, mais leurs ressortissants doivent toujours posséder ce document pour traverser les frontières d'un pays non-membre de l'UE. Au sein de l'Union européenne, l'Europe sans frontière est en vigueur : c'est l'espace Schengen, un groupe de pays européens (voir la section ressources) qui ont supprimé la nécessité du passeport et des contrôles d'immigration sur leurs frontières communes.

En plus du passeport, les Européens doivent être munis d'un visa pour entrer dans certains pays extérieurs à l'Union européenne. Le visa est un document ou un cachet apposé dans le passeport indiquant que le titulaire est autorisé à entrer dans le territoire, ou à le quitter, pour lequel le visa a été accordé. Ici encore, les visas ont été rendus obligatoires après la première guerre mondiale. Le visa accorde au non-ressortissant l'autorisation d'entrer dans le pays et y séjourner sous certaines conditions (durée du séjour et interdiction d'exercice professionnel). Obligation est faite aux ressortissants de nombreux pays tiers, extérieurs à l'Union européenne, d'être en possession d'un visa pour entrer dans l'espace Schengen.

En raison de la grande complexité de ces questions, on se contentera d'aborder principalement dans ce module les exigences européennes en matière de passeport et de visa, mais certaines études de cas pourront être approfondies ; l'accent est mis ici sur la vie quotidienne et les continuités historiques¹.

¹ Voir la contribution au séminaire : Konstantin Bityukov, Erasing dividing lines of Europe and the world [Effacer les clivages en Europe et dans le monde]

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE

En préalable à cet exercice, il est demandé aux élèves de rechercher sur la Toile les définitions du passeport et du visa. Les élèves détenteurs d'un passeport sont invités à apporter en classe une photocopie de la page d'identification.

Les élèves se renseigneront également auprès des membres de leur famille et de leurs amis pour savoir si ceux-ci ont été titulaires d'un passeport, pour quelle raison, et s'ils en possèdent toujours un, pour quelle raison.

1. **L'exercice débute par un bref tour d'horizon des définitions et des informations recueillies par les élèves.**
2. **L'exercice se poursuit par une recherche d'idées relatives aux questions soulevées par le passeport et le visa (un élève reporte sur le tableau noir ou un tableau de conférence les principaux résultats).**
3. **La classe désigne un groupe d'élève chargé d'approfondir certains aspects considérés comme exigeant des éclaircissements.**
4. **L'enseignant dirigera d'autres groupes d'élèves chargés de recueillir l'information nécessaire pour :**
 - ▶ organiser un jeu de rôle sous forme de dialogue entre un immigré clandestin et un journaliste lui rendant visite en prison ;
 - ▶ créer un personnage de fiction ayant vécu avant la première guerre mondiale et qui, voyageant à travers l'Europe, écrit à un ami pour lui raconter son périple et l'encourager à voyager lui aussi.
5. **À la fin de l'exercice, tous les groupes ayant partagé leur travail, l'enseignant résumera les résultats obtenus par un dialogue-questionnement avec la classe.**

RESSOURCES

L'espace Schengen.



Le passeport du capitaine William Bradshagh, délivré et signé par le roi d'Angleterre Charles 1^{er}.

**GROUPE CIBLE
PREMIER CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE****QUESTIONS
CLÉS**

Étudier les visions européennes du monde.

Identifier les perceptions européennes – et les perceptions erronées – du monde non occidental.

Comprendre comment fonctionne un système de croyances.

**INFORMATIONS
GÉNÉRALES**

Les textes et les images même les plus réalistes et documentés que les Européens ou plus généralement les Occidentaux consacrent aux autres peuples sont des représentations. Celles-ci résultent d'un processus d'abstraction reliant la réalité et la base de données culturelles du spectateur, le permettant de comprendre la réalité. Les valeurs sous-jacentes à cette base de données culturelles organisent la réalité en catégories, lieux communs et stéréotypes : la réalité telle qu'elle est perçue.

Européens et non-Européens se sont forgé leurs propres représentations lorsqu'ils sont entrés en contact les uns avec les autres. Ces représentations réciproques forment une dimension essentielle de la rencontre des Européens et des non-Européens.

Le cas de l'Afrique

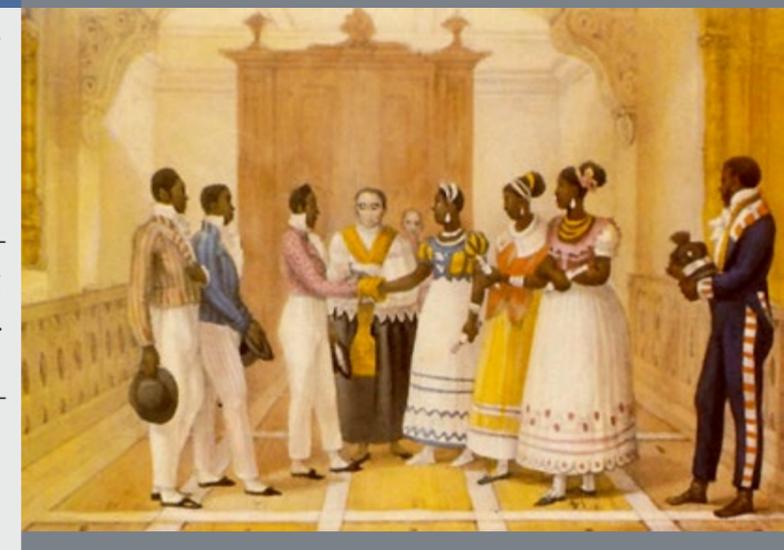
À la suite de ces rencontres, l'Afrique est devenue l'Afrique, et noire. La catégorie des « noirs » est une catégorie européenne. Conséquence de la domination blanche, les Africains se sont perçus comme plus noirs encore. Si des élèves africains ou européens reçoivent un enseignement leur apprenant à valoriser essentiellement les éléments, valeurs et images de la tradition historique européenne, les interprétations qu'ils construiront seront influencées par cette perspective.

Si les manuels scolaires présentent les Africains et l'histoire africaine sous une forme négative (voire inexistante), l'élève européen aura tendance à déprécier les Africains et leur culture, et les élèves africains à se sentir humiliés, au point même de renier leur propre identité.

Après la décolonisation, la tendance historiographique en vogue dans les anciennes colonies fut de recourir aux normes européennes afin d'apporter au monde et aux Africains la preuve que le continent noir possédait des caractéristiques raffinées et des formes poussées d'organisation : l'étude des grands empires africains, conformément aux modèles européens, était presque devenue une obsession. Depuis, une nouvelle génération de chercheurs africains a abandonné ces modèles européens dans son étude du passé des territoires et des peuples africains.

Le rôle des images

En tant que représentations de la réalité, les images définissent une identité, distribuent rôles et statuts sociaux, offrent des modèles et permettent de distinguer les amis des ennemis. Sans identité, il n'y a ni mémoire, ni relation avec le passé, ni tremplin vers l'avenir, ni différenciation entre soi et les autres ni relation possible avec le monde.



Le peintre français Jean-Baptiste Debret débarque au Brésil en 1816. Il y dépeint la vie quotidienne de la société coloniale, donnant à voir à l'Europe des images aussi inédites qu'originales.

SUPPORTS D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

EXERCICE

Les élèves, travaillant en groupes, préparent et documentent un grand voyage sur un autre continent. Ce voyage a pour objectif d'étudier les principaux stéréotypes associés aux pays visités et montrer la réalité culturelle qu'ils signalent sous un point de vue non eurocentrique et non occidental. La préparation du voyage faisant partie intégrante de l'exercice, l'enseignant guidera le choix des élèves.

1. Déterminez la destination et l'époque (XX^e/XXI^e siècle) du voyage.
2. Sur une carte du monde, planifiez l'itinéraire, déterminez les pays visités (au moins deux), les modes de transport, le budget, l'hébergement et les difficultés prévisibles
3. Déterminez la contribution finale de chaque groupe (journal de voyage, articles de journaux, collection de cartes postales, notes prises pour la rédaction d'un essai, synopsis de documentaire).
 - ▶ Orientez le travail sur les sujets suivants (en sélectionner trois) : les enfants, les femmes, la mode, les habitations, le mode de vie, les moyens de transport, les lieux de culte, les activités de loisir, la technologie et l'éducation.
 - ▶ Utilisez les outils de recherche de l'internet pour préparer une présentation ; choisissez les images pour étayer les données recueillies par des documents.
 - ▶ Utilisez les outils de l'historien pour sélectionner l'information et les images.
4. Chaque groupe donnera un compte rendu sur :
 - ▶ les procédés utilisés pour trouver l'information et les problèmes rencontrés ;
 - ▶ le nouvel éclairage apporté par l'étude ;
 - ▶ les perceptions locales et les conceptions erronées relatives à l'Europe/Occident.

En guise de conclusion, organisez un débat abordant la nécessité de :

- développer l'ouverture d'esprit,
- réévaluer les mentalités et croyances de l'époque,
- prendre conscience des questions liées à la communication non violente.



RESSOURCES COMPLÉMENTAIRES CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

- ➔ Susanne Popp : Europe and the world : teaching about global history [L'Europe et le monde : l'enseignement d'une histoire mondiale]
- ➔ Luigi Cajani : The history taught in schools : from national biography to a history of humanity [L'histoire enseignée dans les écoles : des biographies nationales à l'histoire de l'humanité]
- ➔ Luisa Black : History from an African perspective [L'histoire vue sous une perspective africaine]
- ➔ Zhongjie Meng : Perception of Europe in China [La perception de l'Europe en Chine]
- ➔ Christina del Moral : Influencer sur les perceptions de l'Europe
- ➔ Thomas Kühne : Utopia, Dystopia, or Theme park? American images of Europe [Utopie, dystopie ou parc à thème ? Images américaines de l'Europe]

RESSOURCES INTERNET

Les motivations de récits de voyages historiques :

- ➔ [Études récentes sur les comptes rendus de voyage](#)
- ➔ [Voyageurs et récits de voyage dans l'histoire mondiale, première partie](#)
- ➔ [Le Tour du monde en quatre-vingt jours](#)

L'EUROPE ET LE MONDE

CONTRIBUTIONS AU SÉMINAIRE

**EUROPE'S IMAGE
AMONG BOSNIAN MUSLIMS**
Ahmet Alibašić

**ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD**
Konstantin Bityukov

HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE
Luisa Black

**THE HISTORY TAUGHT
IN SCHOOLS: FROM NATIONAL BIOGRAPHY
TO A HISTORY OF HUMANITY**
Luigi Cajani

**LOOKING THROUGH THE WINDOW.
THE WORLD IN ROMANIAN POST
1989 TEXTBOOKS.**
Carol Căpiță

**EUROPEAN EXPANSION, COLONIALISM
AND THE "RISE OF THE WEST":
ADIVERGENCE?**
Professor Salvatore Ciriaco

**INFLUER SUR LES PERCEPTIONS
DE L'EUROPE**
Cristina del Moral

**THE SHAPING OF PERCEPTIONS
ABOUT EUROPE: AN ICELANDIC EXAMPLE**
Súsanna Margrét Gestsdóttir

**GLOBAL BOUNDARIES,
LOCAL FRONTIERS –
ISLAMIC ART IN MUSEUMS**
Professor Monica Juneja

**UTOPIA, DYSTOPIA, OR THEME PARK?
AMERICAN IMAGES OF EUROPE**
Professor Thomas Kühne

WHAT IS EUROPE?
Professor Pedro Lains

**VALEURS PARTAGÉES POUR DES
APPROCHES EUROPÉENNES EN PHASE
AVEC LE MULTICULTURALISME
DU MONDE ACTUEL**
Jean-Michel Leclercq

**IMAGINING THE BALKANS:
IDENTITIES AND MEMORY
IN THE LONG 19TH CENTURY**
Philippos Mazarakis-Ainian

**PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA:
AN OUTLINE**
Professor Zhongjie MENG

**DOES THE NATIONAL CURRICULUM
ALLOW A EUROPEAN AND GLOBAL APPROACH
IN HISTORY TEACHING? THE MULTI-PERSPECTIVE
OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM.**
Huub Oattes

**CHALLENGES IN TEACHING AND
STUDYING HISTORY IN GEORGIA**
Natia Pirtskhalava

**TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
AN APPROACH TO BASIC STRATEGIES
IN THE CLASSROOM**
Professor Susanne Popp

EUROPE AND THE WORLD
Professor Dominic Sachsenmaier

EUROPE IN TEXTBOOKS
Kerstin Schwedes

**IS IT POSSIBLE TO CHANGE STUDENTS'
ATTITUDE TOWARDS 'THE OTHER'
THROUGH HISTORY TEACHING?
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL.**
Professor Yosanne Vella

**ENCOUNTERS BETWEEN
EUROPE AND THE WORLD**
Professor Peer Vries

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS

Ahmet Alibašić

University of Sarajevo
Bosnia and Herzegovina

In times of crisis it is encouraging to hear that Europe has no problem with its image among Muslims of Bosnia and Herzegovina. Recent research on the image of Europe found that the vast majority in the community holds an affirmative view of Europe. To them, Europe is a trans-historical good, an ultimate and almost metaphysical good, a metaphysical saviour, an integral part of their identity, a form of religion, a supreme metaphor for social and political good, a benchmark of modernity. It is no more a colonial threat or adversary.¹ Many other communities in the region cherish similar views. Speaking of the European perception in the Balkans in the 1990s Croatian author Slavenka Drakulić writes that Europe to the people in the region was: "...something distant, something to be attained, to be deserved. It is also something expensive and fine: good clothes, the certain look and smell of its people. Europe is plenitude: food, cars, light, everything – a kind of festival of colours, diversity, opulence, beauty. It offers choice, from shampoo to political parties. It represents freedom of expression. It is a Promised Land, New Utopia [...] And through television, that Europe is right there, in your apartment, often in colours much too bright to be real"²

These findings counter the often repeated proposition that Muslims' images of others are heavily influenced by their religion and culture, which – allegedly – make them suspicious of and even adversarial to those others. The Bosnian case suggests that Europe's image depends on its performance as a prosperous and peaceful community. True, there is some bitterness among Bosnian Muslims about Europe but again it is related to Europe's performance during the 1990s, not to its religious or cultural identity. ▶▶▶

¹ Kerem Oktem and Reem Abou-El-Fadl, eds., *Mutual Misunderstandings? Muslims and Islam in European media, Europe in the media of Muslim majority countries* (Oxford: European Studies Centre, 2009).

² Oktem and Abou-El-Fadl, *Mutual Misunderstandings?*, 56-57.

■ However Europe still does have at least two image related problems. First, many Europeans seem to be hyper-afraid and suspicious of those who admire them simply because of the difference in culture and religion. It turns out that Europe's image of Bosnian Muslims is more culturally determined than the other way around. Such fear has been detrimental to the wellbeing of Bosnian Muslims both in the 1990s and in the post-9/11 world. As President Clinton confessed to his historian, European powers in the 1990s blocked the proposals to adjust or remove an arms embargo which would benefit the Bosnian Army because in their opinion "independent Bosnia would be 'unnatural' as the only Muslim nation in Europe".¹ In the post-9/11 Bosnian Muslims have often been suspected as 'White al-Qaida' or at best as 'too Muslim' Europeans.²

■ Obviously, European fears have been destructive of Bosnians' dreams. Reading recently an inspiring book about the European dream³ I was reminded of a dream that almost overnight turned into a nightmare with tragic consequences for millions of human beings. I was born many decades ago in Yugoslavia - a beautiful country that in many respects was a little Europe. It was not the best of all homes but it was a great home. The major thing its people missed was freedom. When it finally arrived everyone was jubilant. My parents, my generation, we all had dreams about the future. But not for long! In two years' time our dreams started to crumble. Our country was turned into a slaughterhouse, a nightmare at its worst. We could not believe. We indeed thought that it was just a bad dream. And until today many of us still ask in disbelief: How was it possible? What went wrong?

■ When years ago I started teaching genocide studies at Sarajevo University I slowly realised how one phenomenon that quickly spread in years preceding the war was crucial for the preparation of the cruel war, i.e., scaremongering – frightening people to death through manipulation of their deep-seated fears, past traumas and memories, half-truths, distortion of facts, stigmatisation of minorities, exaggerating and generalisation of incidents, outright fabrication, and other means of propaganda.

1 Taylor Branch, *The Clinton Tapes: Wrestling History with President* (London: Simon & Shuster, 2009), 9.

2 Aydin Babuna, „National Identity, Islam and Politics in post-Communist Bosnia-Herzegovina, *East European Quarterly*, 34:4 (January 2006), 419.

3 Jeremy Rifkin, *The European Dream: How Europe's Vision of the Future Is Quietly Eclipsing the American Dream* (Cambridge: Polity Press, 2004).

■ People were told that an enemy is coming to establish an Islamic state and impose Shari'ah, to cut limbs, to cover all women, to build mosques. University professors were doing their best to persuade their fellow countrymen that Muslims when they slaughter animals during sacrifice holiday were actually training their kids to kill their neighbours. Today, after the genocide in Srebrenica, after 1500 Sarajevo kids killed, after thousands of women raped, after 800 mosques destroyed, - today we all know too well that it was just a sheer propaganda. Nowadays while we are still digging out and identifying remains of past victims from over 350 mass graves hiding 27,000 missing persons we again hear similar scary dreadful warnings with slight changes in terminology.

■ Many dreams in the European past have gone terribly wrong. But still, most of my countrymen believe in the European dream despite the bitter feeling that Europe betrayed them, or rather itself, back in 1992.⁴ While very much longing for Europe many Bosnian Muslims ask themselves: will Europe let us down again? Will it once again believe sheer chauvinist propaganda or its eyes? Will it believe the victims of genocide or the war criminals? Will it believe those who stand against all that it cherishes except drink the same drinks and wear exactly the same cloth or those who share most its dreams except that they all do not drink its drinks and wear a bit different cloth?

■ The second European problem with its self-image is the belief of the large segments of European society that Europe's image abroad depends on its worldview, its values and ideas, not on what Europe does and how it behaves. From this come all sorts of analysis which through a series of unsubstantiated claims, imputations, (mis)interpretations and twists blame the weird ideas of marginal groups in other cultures and communities for the enmity that those communities might carry against Europe. The ideas of Manichaeism, *jahiliyya*, 'Islamic fascism' are to be blamed.⁵

■ Everything and everybody accept us and our acts. This is an outright denial of one's responsibilities. Europe could and should do better. ▶▶▶

4 Michael Sells, *The Bridge Betrayed: Religion and Genocide in Bosnia* (Berkeley: University of California Press, 1998)

5 Ian Buruma and Avishai Margalit, *Occidentalism: The West in the Eyes of Its Enemies* (New York: Penguin, 2004).

■ The positive perceptions of Europe are actually expectations from and demands upon Europe. They put an obligation upon Europe; a responsibility to deliver and not to fail. Europe owes it to its many admirers. And as the history of the Bosniak encounter with Europe testifies the European answer to these attitudes will influence those attitudes far more than either history or religion.¹

■ There are many reasons to believe that at this particular moment the biggest threat to the European dream is fear and hate mongering. At the same time our ability and willingness to confront hate and fear is in question because signs are not encouraging. It is not that we have no reason to worry. We all do. Every one of us has his / her traumas, individual and collective, distant and recent which give us reason to worry. However, while we should be appropriately alert by now we should know that most of our self-appointed patrons are actually grave diggers of our dreams and ourselves.

■ The only way to avoid the double trap of naivety and self-fulfilling prophecies of imaginary threats are genuine partnerships. We need to build partnerships to challenge fear, hate, and bigotry. An expert on the Middle East, Tamara Sonn, once justly remarked that the trouble spots of the world are the places in which we failed to consult and listen to each other. Acting together in good will we stand a chance against forces of nihilism, xenophobia, and extremism. Otherwise we are willingly entrusting the future of our kids to people women and men should never trust.

■ The European Union (EU) has succeeded because Europeans learnt the lesson from their recent wars. One lesson that we all ought to learn from the wars in Yugoslavia is that – and I am paraphrasing - the fear of threat is more to be dreaded than the threat itself. The European dream is about being rational. That is why the archenemy of our common dream of peaceful, prosperous, and pluralistic Europe is fear itself because, as Edmund Burke observed, “no passion so effectively robs the mind of all its powers of acting and reasoning as fear”.

■ The good news in all this is that we still have a choice. It is still not too late. Of course, like all other dreams, the European dream needs courage. And the courage, as Ambrose Redmoon said, “is not the absence of fear, but rather the judgment that something else is more important than fear”. To conquer fear is the beginning of the road. ■■■

¹ Dževada Šuško, „The Issue of Loyalty: Reaction of the Bosniaks to the Austro-Hungarian Empire (1878- 1918)” (Ph. D. Dissertation, the International University of Sarajevo, 2012), 256.

ERASING DIVIDING LINES OF EUROPE AND THE WORLD

Konstantin Bityukov

St Perterburg Academy of In-service teacher training
Russian Federation

VISAS, PASSPORTS AND VALUES

Frontiers and borders still divide Europe inside and divide Europe from the world outside. There are physical frontiers - the Atlantic, the Mediterranean, the Ural mountains; political frontiers; and psychological frontiers.

■ **P**assports are required to leave a country. To get a national passport means to get citizenship, a possibility of a permanent stay in the country. One of the functions of passports is to enable a country to exercise control over its own and foreign citizens.

■ **V**isas are often needed to enter another country. To get a visa means to get temporary access to the country.

■ **B**y the time of the French Revolution almost every country in Europe had set up a system to issue passports. However, the rising popularity of rail travel in the mid-19th century led to an explosion of tourism throughout Europe and caused a complete breakdown in the European passport and visa system. By 1914 passport requirements had been eliminated practically everywhere in Europe, but the First World War brought back passports and visas which were again required - initially as a temporary measure.





Nansen passports.



Legacy of earlier passports' function in the modern US passport.



A Russian interior passport (right) and a Russian passport for foreign travel.



The false passport of Che Guevara.

The first passports for non-citizens, Nansen passports, were issued in the 1920s for refugees of the First World War. After 1917 many emigrants from Russia used them until the 1930s.

HOW DOES THE HISTORY OF ACCESS TO OTHER COUNTRIES REFLECT DIFFERENT COUNTRIES' DOMINANT VALUES AND PERCEPTIONS?

CASE STUDY 1: PASSPORTS IN THE USA

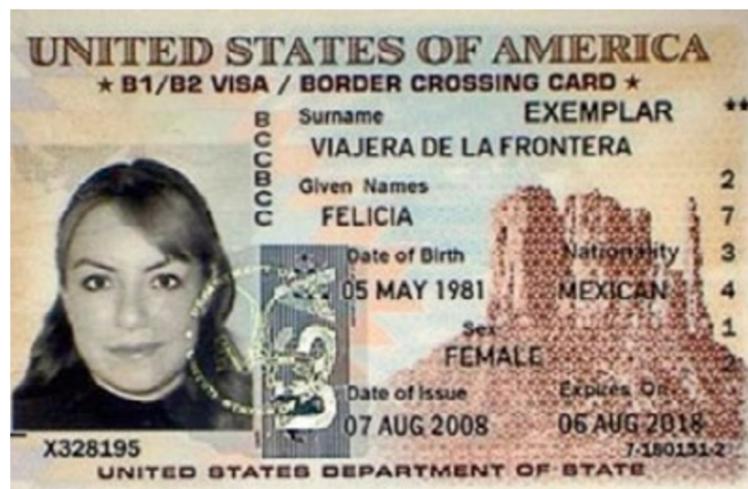
Between 1892 and 1924, more than 22 million immigrants, passengers, and crew members came through Ellis Island and the Port of New York. The outbreak of the First World War greatly reduced immigration from Europe but also imposed new duties on the Immigration Service. Internment of enemy aliens (primarily seamen who worked on captured enemy ships) became a Service responsibility.



Immigrants arriving at Ellis Island, 1904. (Wikipedia)

Passport requirements imposed by a 1918 Presidential Proclamation increased agency paperwork during immigrant inspection and deportation activities.

The passport requirement also disrupted routine traffic across the United States land borders with Canada and Mexico. Consequently, the Immigration Service began to issue Border Crossing Cards.



Border Crossing card, USA.

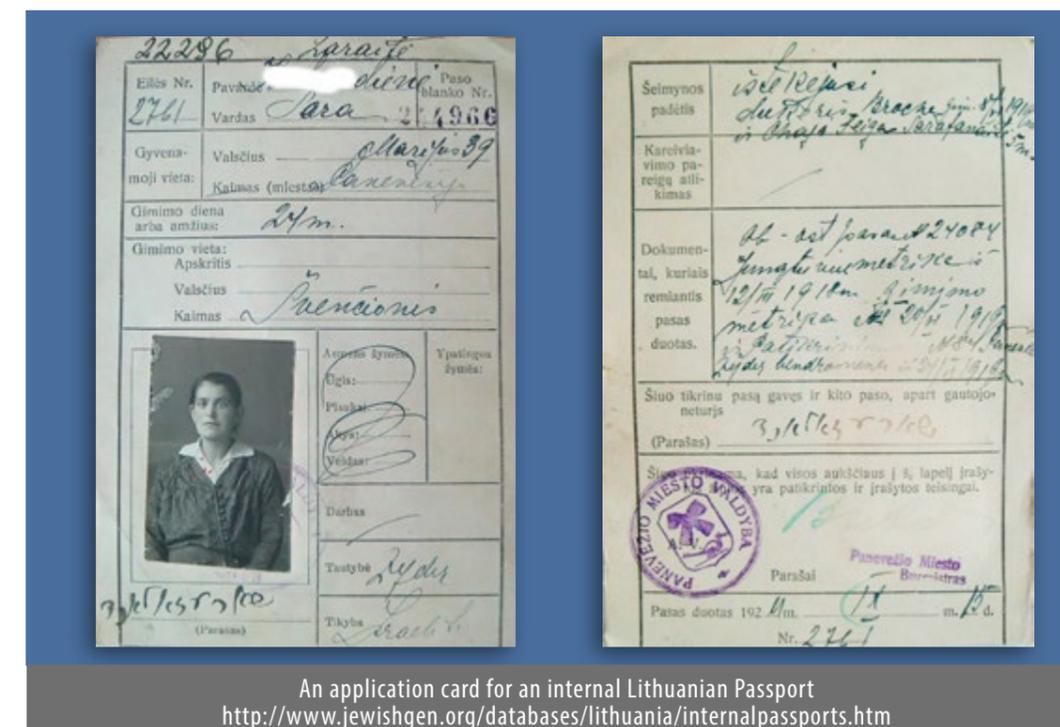
CASE STUDY 2: LITHUANIA

Before the First World War in the Russian Empire individuals were required to have an internal passport in order to travel within the boundaries of Russia. These internal passports were issued by local municipalities, town administrations, or the police. They were of different categories and colours. Some were valid for travel only within the guberniya, others "within the Pale of Settlement and to the town of the Russian Empire where Jews were permitted to reside", and so on. The terms of these passports also varied - half a year, a year, two years. Not only Jews, but all categories of the population, including even the nobility, needed internal passports for travelling.

In 1915, during the First World War, the majority of Jews living in Lithuania were forced to go deep into the interior of the Russian Empire. After the war ended, Lithuania became an independent country, and many Jews returned. Almost all of them came from Russia through the Obeliai frontier station, where they obtained a temporary document to cross the border. Within a month they had to apply to the authorities for a permanent internal passport. But they had to prove the right to Lithuanian citizenship by producing evidence that they were residents of the territory of Lithuania before the First World War. The date of the Internal Passport Application after 1920 makes it possible to know when the returnees came back to Lithuania.

During the period 1919-1940, every Lithuanian citizen aged 17 and above was required to have an internal passport. These passports could only be used for travel within Lithuania. However, these internal passports were not issued primarily for the purpose of travelling; they were personal identification documents.

Everyone who applied for an internal passport handed in an application to the authorities, and then a clerk formed a special card with the most important personal information, such as names, age, address, occupation, family status, nationality, religion, some special traits and so on. In less than half of the files have these cards survived.



An application card for an internal Lithuanian Passport
<http://www.jewishgen.org/databases/lithuania/internalpassports.htm>

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS

ERASING DIVIDING LINES OF EUROPE AND THE WORLD

HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

CASE STUDY 3: PASSPORTS IN THE RUSSIAN EMPIRE AND THE USSR

Before 1917: A 'Metrika' was an excerpt from a register of births – the first kind of passport of the Russian Empire. A 'Podorozhnaya' (Road document) was a permit to travel inside the Russian Empire.

After the October revolution of 1917: On December 18, 1917 the Sovnarkom (Soviet government headed by Lenin) issued a decree which transferred the registration of births, marriages/ divorces and deaths from the church to the state authorities.

On June 20, 1923 a decree of the Sovnarkom about personal identity cards abolished all previously existing travel and residence permit documents (but allowed various documents for personal identification) valid for three years. Neither photos nor ID cards were obligatory.

On December 27, 1932 the Sovnarkom introduced united interior passports with propiska (place of living stated) to control the movement of people during the period of industrialisation.

Kolkhoz peasants got passports only from the 1950s until 1974.



Podorozhnaya for Alexander Pushkin to travel within the Russian Empire, 1820.



Podorozhnaya for Nicolay Gogol to travel within the Russian Empire, 1851.



Podorozhnaya for Nicolay Gogol to travel within the Russian Empire, 1851.



A Passport issued in Leningrad region in July 1941 (for a 5-year period) with a picture



Soviet foreign passport, 1929.

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS

ERASING DIVIDING LINES OF EUROPE AND THE WORLD

HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ 'Wolf ticket' (волчий билет volchiy bilet) was a colloquial expression for a document with clauses restricting an individual's freedom and/or future opportunities.

ХАРАКТЕРИСТИКА
на ученика 10³ класса школы № 3 Нивагинского р-на г. Баку
ЮРЬЯЕВА Сабирджана Сабирджановича

ЮРЬЯЕВ Сабирджан Сабирджанович за время обучения в данной школе (обучался с 1956 по 1959 гг.) показывал себя учеником хороших способностей. Успешно занимался по предметам математико-технического цикла и неотменно учил уроки по гуманитарным наукам. Неуважительно относился к большинству учителей школы. Свысока общался со своими товарищами. Проявлял неустойчивость как в поведении, так и в суждениях. Отличался повышенной интерес к модному, «оригинальному». Увлекался математикой, теоретическими вопросами из области техники. Не проявлял интереса к общественной работе.

Характеристика дана для представления по месту требования.

ДИРЕКТОР ШКОЛЫ *Шариф* (ПАРСЕГОВА И.А.)
КЛАССНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ *Корнеев* (КОРНЕЕВ И.А.)
20 июня 1959 г.

A 'wolf ticket': a graduation report by a teacher on a weak and uncooperative student that prevented entrance to a university.

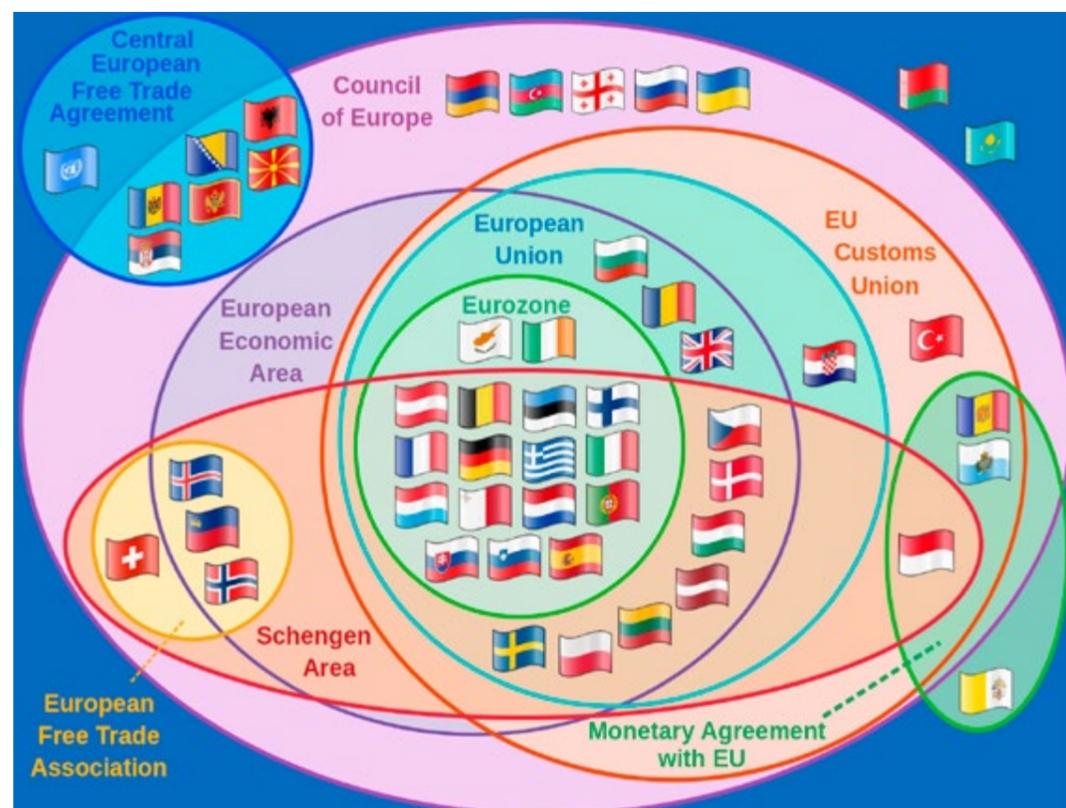


CASE STUDY 4: THE SCHENGEN AGREEMENT

■ In 1995 Spain, Portugal, Germany, France, the Netherlands, Belgium and Luxembourg signed an agreement enabling the issuing of visas valid for travel between each these countries. This was the so-called Schengen Agreement.

The original of the Schengen agreement.

■ In 1997 these countries were joined by Italy, Greece and Austria; in March 2001 by five more - Denmark, Iceland, Norway, Finland and Sweden; and in December 2007, nine further member countries of the European Union (EU) joined the Schengen Zone. These were Lithuania, Latvia, Estonia, Slovakia, Slovenia, Hungary, the Czech Republic, Poland and Malta. ▶▶



■ The Schengen Agreement allows people who are legally resident in one of the participating countries to travel to any of the other participating countries without having any border checks when crossing frontiers between them. Anyone who enters or leaves the Schengen Zone, however, is subject to the normal checks.



The Finnish-Russian Federation border,
an edge of the Schengen zone.



A queue to Lithuanian consulate,
Kaliningrad.

■ Getting a Schengen visa: an excerpt from a Russian blog

Today is 11 June 2012

- ▶ 8.30: Came to the embassy; I was 109th in the queue.
- ▶ 9.20: They started to let us in.
- ▶ 10.40: Moved through the gate, stood in the line to the window.
- ▶ 11.40: Came to the window and the woman says as a bolt from the sky: you have a photo-shopped photo! It's my seventh visa. I know their special attitude to photos. I run out of the embassy and said to the guard that I will come back. Made a new photo in a white van nearby and boldly came back past the queue.
- ▶ 12.15: I gave in the documents and went out. There was still a queue in the street, but the guard was still letting everyone inside. They did not stop their work at 12.01. Good boys!

HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

Luisa Black

Education Consultant
Portugal/Mozambique

It is neither easy nor straightforward to talk about Africa. Looking at it from a distance, the more faraway one is from the African continent the easier it is to generalise on the concept, so much so that even intellectuals use this inaccurate concept and feel comfortable with it. But Africa is 54 recognised countries, or 56 counting with two emerging identities still not recognised by the United African Organisation.

Firstly, we all have *ideas* about Africa, and it has many different meanings. Here are some of the issues it raises: what Africa means to you; what Africa means to Africans; what Africa means to the world; and, what to be African means to Africans and non-Africans. This last question is very complex but I have tackled it because I need to explain the complexity of concepts and raise awareness of what these concepts mean before proceeding.

Secondly, it is also quite difficult not to look or think about Africa without generalising and stereotyping. These two representations come usually together, and are linked to the fact that intellectual decolonisation is still an ongoing process, and though some efforts have been made, there is a question that so far has no clear-cut answer: is it possible to decolonise the mind(s)? Or, if we want to put it differently: when will the West stop thinking in terms of superiority (us) and inferiority (them)? Though politically incorrect, this attitude is subliminal in many western discourses.

I have been involved with the ongoing efforts of the Council of Europe towards building and strengthening an inclusive diverse society based on human rights. In Europe history education aims at being taught through different perspectives, and the minimum common denominator expected - the one history educators fight for - is that students across Europe do not learn a nationalistic history (though sometimes this perspective still emerges) that looks one-sidedly at historical events; history students should acquire a life-long awareness of the complexity of historical analysis and understand the difference between facts and interpretations and be able to diagnose propaganda. History lessons are based on the inquiry and interpretation of historical sources, the understanding of their context, what supported arguments are, and what is the meaning of the concept of provisional in relation to historical findings.

Now that I am living in Mozambique, I have seldom found this attitude when the topic is Africa, both in Europe and in Africa, even in very educated people, and this is what I mean when I raise the question of the need to decolonise the mind. And this need is felt in and out of African countries. ▶▶▶

■ To explain this attitude, and inspired by the Nigerian writer Chimamanda Ngozi Adichie, I like to quote a part of the famous Rudyard Kipling's poem *The White Man's Burden* (which I will not be interpreting):

” Take up the White Man's burden
Send forth the best ye breed
Go bind your sons to exile
To serve your captives' need;
To wait in heavy harness,
On fluttered folk and wild
Your new-caught, sullen peoples,
Half-devil and half-child.

■ I want to focus on the two concepts still formatting the minds in relation to Africans: *half-devil* and *half-child*. Indeed, these lenses are still in use. When Africans act in a negative way they are viewed as *half-devils* and when they do something unexpected, naïve and not really negative they are considered *half-children*; they are anyway just *half*, which is less than one, and this concept of smallness hinders the concept of equality, and still pervades the way some think about Africans and the way Africans sometimes also think about themselves. In this sense, there is a question of worth underlying African identity.

■ In consequence, African history is often looked at as a half-history; the western standard seems to be the gauge of whatever is written to be taken seriously, as the west defines the structure and agenda of knowledge. In this very sense, if African history needs to go by the European historical canon to be accepted as history this is just not possible.

■ Some African writers feel this pre-conception and have written about this. Valentin- Yves Mudimbe, born in former Belgian Congo, in the introduction of his book *The Invention of Africa, Gnosis Philosophy and the Order of Knowledge*, reported that “the idea we have of Africa and the very history of Africa is an invention produced by the West”, also emphasising that “the metamorphosis of a memory, such as that found in an African colonial territory, is not simply a symbolic occurrence (...) it was also most obviously a force of domination, and its counterpart, subjugation, marks the transformation of a memory whose reconstruction testifies to this very violence”. He also acknowledges “a silent dependence on a Western episteme” and the fact that colonialism “transforms non-European areas into fundamentally European constructs”.

■ Other writers refer to similar phenomena. Mia Couto, born in Mozambique and a prominent writer in Portuguese speaking Africa, stated to an audience of students in one official opening of the academic year 2005: “we are misers when we reflect on ourselves. It is difficult for us to think as historical subjects, to look at Africa as a place of departure and as destiny of a dream. First the Africans were denied: their territory was the absence; their time was out of history. Afterwards the Africans were studied like a clinical case. Now they are helped to survive in the backyard of history”.

■ In fact, for a very long period, Africans were denied the very existence of an African history. It is the case of South Africa, during apartheid, when history started with the arrival of the Europeans (1652), before that there was nothing, a notion that links to the concept of smallness that I referred above.

■ The interactions between the West and the non-West have indeed not been politically innocent, economically egalitarian, or culturally benign in their consequences. Histories of both globalisation and post-colonialism are complex, intertwined and need further and deeper investigation. The writing of history is a slow process everywhere, and Africa is not an exception. However, globalisation implies some speeding up of the process, and the notion that the process of decolonising and reshaping the African mind can be initiated through history education in the classroom is misguided. Africans do not have the time but they do have the need to see themselves from within, as the way Africa is perceived around the world now matters because today perceptions have a cost, which is evident in the levels of investment, including human resources that flow into the continent.

■ Some steps have been made in the direction of writing a coherent history of the African continent. It is the case of Joseph Ki-Zerbo, born in what was Upper Volta and is today Burkina Faso, who is the author of the standard UNESCO adopted *L'Histoire de l'Afrique Noire*, first published in 1972. And the reason he wrote it is worth telling. In a recent interview he explained how a group of African scholarship students were studying in the Sorbonne in the early 1950s: “we were eager to search for our authentic history at the same time as we attended lectures on the feudal monarchy in France, Florence in the 15th century or Weimar Germany. It was a question of exploring and discovering for ourselves the collective itinerary of a whole continent; but above all of demonstrating to the colonisers how mistaken they were. I wrote articles on history in the African Catholic students' publication, Tam-Tam. After having combed the Parisian libraries, I published an article in the journal *Présence Africaine*, which was hotly discussed at the time, entitled *The Economics of the Slave Trade, or Organized Plunder*. When I returned to Africa in 1957 to teach at a lycée in Dakar and saw that Africa was not on the curriculum, I eagerly decided to give evening classes on African history – all the pupils in the lycée fought to get a seat; and even today, more than 40 years later, African administrators and leaders still speak to me about it enthusiastically”. ▶▶▶

■ In 1982, the anthropologist Eric R. Wolf wrote a book, *Europe and the People Without History*, focusing on the expansion of European societies after 1400. It is history written on a global scale, tracing the connections between communities, regions, peoples and nations that are usually treated as discrete subjects. The book has raised some controversy because Wolf adopted Marxist concepts as tools for analysis. In the recent edition of 2010, Thomas Hylland Eriksen, who wrote the foreword, explains that “the central assertion of this book is that the world of humankind constitutes a manifold, a totality of interconnected processes, and inquiries that disassemble this totality into bits and then fail to reassemble (...) concepts like ‘nation’, ‘society’ and ‘culture’ name bits and threaten to turn names into things”. Wolf himself further states that “by turning names into things we create false models of reality. By endowing nations, societies, or cultures with the qualities of internally homogeneous and externally distinctive and bounded objects, we create a model of the world as a global pool hall in which the entities spin off each other like so many hard and round billiard balls (...) meanings are not imprinted in things by nature, they are developed and imposed by human beings. Several things follow from this. The ability to bestow meanings – to ‘name’ things, acts and ideas – is a source of power. Control of communication allows the managers of ideology to lay down the categories through which reality is to be perceived. Conversely, this entails the ability to deny the existence of alternative categories, to assign them to the realm of disorder and chaos, to render them socially and symbolically invisible.”

■ Nevertheless, this complex process of identity finding faces issues that go far beyond the referred need to change nomenclature or the lack of revised historiography. Jonathan D. Jansen, who was the first black Dean of Education in the University of Pretoria, after the fall of apartheid and is now the Vice-Chancellor of the University of the Free State in South Africa, wrote a book that has a suggestive title - *Knowledge in the Blood, confronting race and the apartheid past* - published by Stanford University in 2011. The book tells the story of white South African students, young Afrikaners, born at the time Mandela was released from prison, who hold firm views about a past they never lived and rigid ideas about black people. Jonathan D. Jansen refers to the memory of multiplied traumas, the experiences of those who grow up dominated by narratives that preceded their birth, and the contrast between the lived history of the parents and the available history of the children and how memories carry emotions (fear, anxiety, pride, hurt) and constitute a very specific construct, referred to as the knowledge in the blood.

■ “Knowledge so conceived implies culpability. To know or not to know about an atrocity, whether one committed it or not, has legal consequences and, importantly, personal and familial consequences (...) knowledge of a terrible or glorious past is of course not only transmitted in words”. (Jonathan D. Jansen, *Knowledge in the Blood*, p. 80-81)

■ Jonathan D. Jansen also points out that African history classrooms can be divided places where different narratives come with direct and indirect knowledge, mainly indirect, where the teacher can be also the carrier of troubled knowledge. He further stresses that “Apartheid could not sustain itself without black collaboration and the same apartheid could not be overthrown without white solidarity”.

■ The global processes set in motion by European expansion also constitute the story of the Americans, Africans and Asians: the spread of Europeans across the oceans implied that societies and cultures around the world underwent major changes. Europeans have painfully returned to their own continent; decolonisation still remains an unfinished process.

■ Where Africa is concerned the ability of both Europeans and Africans to understand the mutual encounter and confrontation is still a very sensitive matter, that both parties in fact avoid. One of the most visible difficulties remains the teaching of slavery, though taught in the African curricula, the focus is on victimisation and it lacks accuracy. Since the European slavers only moved the slaves from the African coast to their destination in the Americas, the supply side of the trade was entirely in African hands. These issues are not raised. Likewise the African foundation upon which were built America's fortunes is only recently tackled in social studies on the other side of North Atlantic, whereas the priority of the African heritage in Brazil's melting pot is widely studied.

■ Decolonisation of knowledge, and therefore of history - considered here as the basis for understanding contemporary realities - is doing its first steps in the African continent and also requires thorough revision in Europe, to say the least.

SELECTED BIBLIOGRAPHY

Jansen J D. (2009), *Knowledge in the Blood*, Stanford University Press, Stanford California.

Jansen J D. (2011), *We need to talk*, Bookstorm, Northcliff, South Africa.

Jansen J D. (2011), *Letters to my Children*, Bookstorm, Northcliff, South Africa.

Chimamanda Ngozi Adichie (profile and main books): http://en.wikipedia.org/wiki/Chimamanda_Ngozi_Adichie

Mia Couto (profile and main books): http://en.wikipedia.org/wiki/Mia_Couto

Mia Couto speech “The Seven Dirty Shoes” in Portuguese: http://resistir.info/afrika/isctem_mia_couto.html

Rudyard Kipling's poem “The White man's burden” can be read in full at: <http://www.bartleby.com/364/169.html>

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS: FROM NATIONAL BIOGRAPHY TO A HISTORY OF HUMANITY

Luigi Cajani

University of Rome, La Sapienza
Italy

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS

THE 19TH CENTURY MODEL

The history taught today in European schools developed out of a model created around the middle of the 19th century: a model of history recounting the biography of the nation in order to construct national identity. It was a real *instrumentum regni*, a means of ruling which was intended to create good patriots, as stated by the French magazine *La Tribune des Instituteurs et des Institutrices* in 1884, to give just one of many examples:

” To create sincere patriots: this is our scope in teaching French history¹.

■ Being a good patriot also meant being a good soldier. Again in the 1880s, the French historian Ernest Lavissee, one of the most important authors of history textbooks, wrote:

” Moral and patriotic teaching: this must be the outcome of history teaching in primary education.[...] Our very flesh and blood is at stake. In other words, if pupils are not imbued with the living memory of our national glories; if they do not know that our ancestors fought for noble reasons upon one thousand battlefields; if they do not learn how much blood and how many efforts were spent in order to accomplish the unity of our fatherland and to draw thereafter, out of the chaos of our aged institutions, the laws that made us free men; if pupils do not become citizens conscious of their duties and soldiers who love their guns, teachers will have wasted their time².



¹ Mentioned in Marc Ferro, *L'histoire sous surveillance. Science et conscience de l'histoire*, Paris, Calmann-Lévy, 1987, p. 20.

² Ernest Lavissee, *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire*, in *Questions d'enseignement national*, Paris, Librairie Classique Armand Colin, 1885, pp. 209 – 210.

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

Similarly in Prussia, after the war against Austria in 1866, the *Provinzial-Correspondenz*, a newspaper very close to Chancellor Bismarck, glorified the decisive contribution made to the brilliant victory by the Prussian elementary school, which had succeeded in teaching future soldiers “loyalty to the Sovereign, obedience, self- sacrifice and love of their fatherland”¹.

This glorification of national history was incorporated in an absolutely Eurocentric vision of history, which rejected the cosmopolitan vision developed above all in the last quarter of the 18th century in the context of German Enlightenment, summed up as follows by historian and textbook author August Ludwig von Schlözer in 1772:

World history takes into account all the states and all the peoples in the world. Without fatherland, without national pride, it covers all the countries where human societies dwell and embraces with its eyes all the scenes where human beings played their role. All parts of the world are equal to it. It has no predilection for the Four Monarchies, which pettily put aside about thirty more, nor for the people of God, nor for the Greeks and the Romans. Its interest reaches the Huang He river and the Nile, just as the Tiber and Vistola; Ilidschuzaj is for it more important than Maecenas; Alexander the Great, Caesar and Gustav Adolf are not more important than Attila, the Incas and Timur Lenk”².

The German philosopher Ernst Troeltsch just after the First World War gave a clear outline of the ideological significance of Eurocentrism in the self-representation of Europeans as the superior culture, when he stated that “the concept of a history of humanity is impossible” because “‘humanity’ does not exist as a unified historic subject”, given that “areas outside Europe lack historic self-awareness and critical cognition of the past, which only the European spirit has felt the need for”³.

¹ *Die preussische Volksschule und der letzte Krieg*, in “*Provinzial-Correspondenz*”, Fünfter Jahrgang, No.10, 6. März 1867.

² August Ludwig von Schlözer, *Vorstellung seiner Universal-Historie*, Göttingen und Gotha, bey Johann Christian Dieterch, 1772, p. 28 (lithographic reprint in Ludwig August Schlözer, *Vorstellung seiner Universal-Historie (1772/73) mit Beilagen*, herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Horst Walter Blanke, Margit Rottmann Medienverlag, Hagen, 1990).

³ Ernst Troeltsch, *Lo storicismo e i suoi problemi*, III, Napoli, Guida editori, 1993, pp. 23 – 28, *passim* (fb. *Der Historismus und seine Probleme*, Tübingen, Mohr, 1922).

FIRST CRITICISM

These characteristics of the European vision of history began to be disputed from the beginning of the 20th century, initially in a half-hearted and inconsistent manner and then slowly but increasingly, above all as a reaction to the two World Wars. The first criticism came from pacifist and socialist associations, for example from Dutch and French teachers, who attacked nationalism precisely due to its explicit warmongering implications, and attempted to revise history textbooks⁴.

After the tragic experience of the First World War these initiatives gained a new impulse, in the more general context of a commitment towards peace. This developed both at international level, as in the case of the *Comité International de la Coopération Intellectuelle*, set up in 1922 by the League of Nations⁵, and in Latin American states, which signed an agreement to periodically review their history textbooks in 1933⁶, and at non-governmental level, as in the case of the associations of French and German teachers, who founded an international federation “for educational collaboration and to prepare for peace through the cooperation of peoples in freedom” in 1926⁷.

The concrete results of all these initiatives were very limited, as in the period between the two World Wars the international political situation was certainly not in favour of moral disarmament and most states were not willing to accept interference in a field as important and delicate as history teaching⁸. ▶▶

⁴ See Otto-ernst Schüddekopf, *Historique de la révision des manuels d'histoire 1946-1965*, in Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*, par Otto-Ernst Schüddekopf en collaboration avec Edouard Bruley, E. H. Dance et Haakon Vigander, Strasbourg, 1967, pp. 11-47, here pp. 15 s.

⁵ *Ivi*, pp. 19 ss. For the history of this Committee see Jean-Jacques Renoliet, *L'UNESCO oubliée. La Société des Nation et la coopération intellectuelle (1919-1946)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1999.

⁶ See Schüddekopf, *Historique de la révision des manuels...*, p. 21.

⁷ *Ivi*, p. 23.

⁸ Carl August Schröder, *Die Schulbuchverbesserung durch internationale geistige Zusammenarbeit*, Braunschweig, Georg Westermann Verlag, 1961, pp. 69-71, and Renoliet, *L'UNESCO oubliée...*, pp. 304 – 305.

UNESCO

After the Second World War initiatives to radically modify history teaching and turn it into a tool designed to educate people for peace were taken up again with more decisiveness, above all by UNESCO and by the Council of Europe. UNESCO made an important step forward in this sense, as it overcame the idea of a bilateral or multilateral revision of history textbooks and proposed a new global vision of history, to be achieved with a new general world history which would highlight above all cultural and scientific aspects, along with “the interdependence of peoples and cultures and their contribution [...] to the common heritage”¹. When presenting the plan for this work, French historian Lucien Febvre talked about the limitations of the initiatives for the revision of the various national history textbooks undertaken up to then and underlined the relationship between the history of the whole of humanity and education for peace:

” When one deals with the question of textbooks, and above all history books, we are told: ‘It is necessary to revise them’. Is this enough? I answer that it is not. The fact is that these textbooks, nationalist by definition, designed to glorify the individual spirit of a people, cannot but place it in opposition to neighbouring peoples. Neither UNESCO nor anyone can remedy this. National history based on politics, as it is taught more or less everywhere, will never tend to reconcile peoples. All one can ask of it is not to set off one against the other. If one wants to do more than this it is necessary to do something new. It is necessary to create the opportunity for a new kind of teaching: an apolitical approach to world history, which is by definition pacifist”².

■ This major historiographical work was published in the 1960s³, edited by a committee headed by Paulo E. de Berrêdo Carneiro, with the participation of many historians from all over the world: an important scientific achievement, which unfortunately did not give birth to educational material.

1 *Records of the General Conference of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Third Session Beirut 1948, volume II Resolutions*, Paris, Unesco, 1949, p. 26.

2 Lucien Febvre, *Rapport de M. Lucien Febvre devant le Conseil International de la Philosophie et des Sciences humaines, Mai 1949 / Report of Professor Lucien Febvre to the International Council for Philosophy and Social Sciences, May 1949*, in “Cahiers d'histoire mondiale - Journal of World History - Cuadernos de historia mundial”, I (1954), pp. 954-961, here p. 956.

3 *History of Mankind: Cultural and Scientific Development*, London, George Allen & Unwin, 1963-1969. As regards the creation of this work see also Gilbert Allardyce, *Toward World History: American Historians and the Coming of the World History Course*, in “Journal of World History” I (1990), n. 1, pp. 23-76, here pp. 26-40.

COUNCIL OF EUROPE

The Council of Europe moved instead within the limited horizon of Europe, as its mission was to create the cultural basis for the European Union. Thus it did not deal with the global dimension of history, but only with developing a European vision of history, which could overcome poisonous nationalisms. For this purpose, a series of six conferences were organised between 1953 and 1958, seeing an unprecedented exchange of ideas among historians from all the Council's member states, and during which lists of specific recommendations for the authors of textbooks were drawn up. In the long term this action by the Council of Europe was certainly effective: indeed, in tune with the new European political and cultural climate, over the course of the decades the accent of the narrative in the history books of countries belonging to the European Community (EC) has mostly shifted away from the viewpoint of the various national states to a European dimension. As stated by Falk Pingel, at the end of a study on the image of Europe in history, geography and civic education textbooks for the lower secondary school in various EC states, carried out at the beginning of the 1990s:

” One can certainly not say that the textbooks examined by us try explicitly to develop a national consciousness: they rather tend to be oriented towards global values, or try to awaken an awareness of the European and Western tradition”⁴.

■ This is clearly a significant change as compared to previous nationalism, and undoubtedly encourages the development of a unified European culture. However, this does not mean a change in the ethnocentric nature of the approach to history. It has simply extended its frontiers from each national state to Europe. National ethnocentrism has been only subsumed by Eurocentric ethnocentrism. In this Eurocentric vision, the rest of the world continues to remain on the fringes, and European textbooks, with a few rare exceptions, only deal with it when and to the extent that Europe comes into contact with it.

■ The objective of teaching in the school a comprehensive vision of history of humanity has thus remained essentially unfulfilled, although it has become topical in the last few years, due to the development of historical research, to the new cultural and social awareness emerging in the current phase of globalisation and to the multicultural transformation taking place in many European societies.

■ But in this general picture there are a few examples which deserve attention.

4 Falk Pingel, *Befunde und Perspektiven – eine Zusammenfassung*, in Falk Pingel (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*, Diesterweg, Frankfurt am Main, 1995, p. 287.

TWO FORERUNNERS: FERNAND BRAUDEL AND LEFTEN S. STAVRIANOS

The first attempts to introduce the history of humanity into schools took place in France and the USA in the 1950s and 1960s, however with disappointing results.

In France Fernand Braudel was behind the new history programmes of 1957, which extended the horizon of the programme for the final year of upper secondary schools to include contemporary non-European civilisations.¹ This was a major innovation for French schools, which also gave rise to violent criticism, particularly from Jules Isaac, co-author of the famous Malet-Isaac, the reference textbook for generations of French high school students, who asserted the central role of *histoire événementielle* and accused the new programme of historic materialism². Nor were teachers enthusiastic, quite the opposite: the new task appeared excessively difficult in relation to the Eurocentric history education and training they had received. The fact remains that non-European history was effectively marginalised in teaching, also because starting from 1966 the importance of history in the *baccalauréat* diminished considerably, as it was limited to the oral exam³. Subsequently, French history programmes went back to the Eurocentric approach.

1 Braudel also worked on a textbook (S. Baille, F. Braudel R. Philippe, *Le Monde actuel. Histoire et civilisations*, Paris, Belin, 1963), his text subsequently becoming the volume *Grammaire des Civilisations*.

2 Patrick Garcia, Jean Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2003, p. 202.

3 Garcia, Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France...*, pp. 200-205; Maurice Aymard, *Braudel enseigne l'histoire*, prefazione a Fernand Braudel, *Grammaires des civilisations*, Paris, Flammarion, 1993, pp. 5 – 18.

In the USA it was above all Leften S. Stavrianos, one of the pioneers of the new research in world history⁴, together with William H. McNeill⁵, who promoted the teaching of global history in the 1950s and 1960s, both in secondary schools and universities⁶. Using a very effective image, he said that it was necessary to look at “the Earth from the Moon” in order to have a global vision of humanity, beyond any form of ethnocentrism, whether European or of any other kind. In a speech given at the annual conference of the American Historical Association in 1968, he affirmed that history teaching in the USA, focused on western civilisation, was no longer adequate for understanding a rapidly changing world: this inadequacy led to widespread disinterest in history at secondary school and was not – in his opinion – unrelated to the dissatisfaction exploding in universities. He also noted another question specific to the USA: the question of African Americans and other minorities, who were all underrepresented in the traditional White Anglo Saxon and Protestant approach to teaching national history and who could not therefore identify with this⁷.

Stavrianos thus identified two motivations, one scientific and the other social, which are still today at the centre of debate about overcoming the teaching of ethnocentric history.

Despite the commitment of Stavrianos, who also wrote a textbook⁸, world history did not penetrate American secondary schools: once again Eurocentrism resisted strongly, also because it made up teachers' culture. At most, the central theme of Western Civilisation was accompanied by some references to China or other non-European societies⁹. ▶▶▶

4 His books include Leften S. Stavrianos, *The World Since 1500. A Global History*, Englewood Cliffs (NJ), Prentice Hall, 1966, and the more recent *Lifelines from our Past. A New World History*, London – New York, I. B. Tauris & Co. Ltd., 1990.

5 William H. McNeill *The Rise of the West: A History of the Human Community*, Chicago, University of Chicago Press, 1963.

6 Allardyce, *Toward World History...*, here pp. 40-62.

7 Leften S. Stavrianos, *The Teaching of World History*, in “The History Teacher”, vol. 3, no. 1 (Nov. 1969), pp. 19-24.

8 Leften S. Stavrianos, Loretta K. Andrews, George I. Blanksten, Roger F. Hackett, Ella C. Leppert, Paul M. Murphy, Lacey B. Smith, *A Global History of Man*, Boston, Allyn & Bacon, 1962.

9 See Gary B. Nash, Charlotte Crabtree, Ross E. Dunn, *History on Trial. Culture Wars and the Teaching of the Past*, Alfred A. Knopp, New York, 1999, pp. 114 s.

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

WORLD HISTORY'S SUCCESS IN THE USA

However, after this false start, it was precisely in the USA that the teaching of world history began to establish itself at the end of the 20th century, thanks to the combination of a lively historiography sector of world history research (in 1982 a group of academicians and teachers founded the World History Association) and new social and cultural stimulus. Indeed in the 1980s there was extensive debate on the overall poor quality of American schools, leading President George H. Bush to launch a programme in 1990 to establish national standards in the following subjects: maths, science, English, art and history¹. History teaching in particular was at the centre of a lively debate, for political and social reasons. In the USA there are two separate history programmes, one for American history and one for 'non-American' history. The former was traditionally characterised by focus on the White Anglo-Saxon Protestant (WASP) elite, whereas the second was a history of Western Civilisation, essentially similar to the Eurocentric model taught in Europe. In the 1980s this approach to the history of the USA was actively challenged by ethnic groups of non-European origin, particularly African Americans. In place of the monoculturalism dominating until then, there was thus a form of conflicting multiculturalism². As regards the other part of history, a western vision of the world by now appeared inadequate for understanding the current world situation. In response to this crisis, the National Center for History in the School, which had the task of preparing the history standards, decided to include the history of the social and ethnic groups neglected until then in American history, while the non-American history programme evolved into a genuine global picture. These new programmes, the National Standards for History, were published in 1994, leading to widespread and heated debate. Particularly heavy was the criticism from the Republicans, who accused the new programmes of denigrating the USA and the West in favour of non-European cultures. Bob Dole, the future presidential candidate for the Republicans, declared at the annual meeting of the American Legion in 1995:

” There is a shocking campaign afoot among educators at all levels – most evident in the National History Standards – to disparage America and disown the ideas and traditions of the West. The purpose of the National History Standards seems not to teach our children certain essential facts about our history, but to denigrate America's story, while sanitizing and glorifying other cultures”³.

1 *ibid*, pp. 105, 150-155.

2 *ibid*, p. 99.

3 *Ivi*, p. 245.

■ The violent tones during this campaign were also motivated by political reasons: the Republicans, who in the autumn 1994 elections had gained a majority, wished to place the role of the government in discussion in the field of schooling. The Senate, where the Republicans had a majority, rejected the National Standards for History. However, the political situation soon calmed down and a new version of the Standards, including some modifications which did not radically alter the framework of the previous version, was published in 1996⁴, without exciting the same uproar. Over and beyond political convenience, this episode shows that ethnocentric values and the desire to use history as an instrument for forming the collective national identity represent the main obstacle to the teaching of world history.

■ When assessing the efficacy of the National Standards in American teaching, it should be recalled that they are not compulsory, representing only guidelines, because in the USA each state is autonomous in the field of education and can decide whether and to what extent to base its school programmes on the federal National Standards. In this context, however, the National Standards, in addition to representing an important stimulus for reviewing history teaching and educational programmes, are also significant because they have influenced the new world history courses for the Advanced Placement Programme, which represents the excellence path for American high schools, the examinations being unified at federal level⁵. The number of candidates taking the world history exam is increasing constantly (from 20,955 in 2002, when it was first introduced to 210,805 in 2012 as compared to 427,796 in American history and 108,854 in European history), demonstrating the interest excited by this vision of history. It is a success story which has led schools and universities to undertake an intense specific teacher training programme⁶. ▶▶▶

4 *National Standards for History, Basic Edition*, National Center for History in the Schools, Los Angeles, 1996.

5 See *Access to Excellence. A Report of the Commission on the Future of the Advanced Placement Program*, The College Board, s.l., 2001.

6 See Patricia Lopes Don, *Establishing World History as a Teaching Field: Comments from the Field*, in “The History Teacher”, vol. 36, no. 4 (August 2003), pp. 505-525.

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

FAILURE IN ITALY

Shortly after the conclusion of these events in America, in Italy debate about the teaching of world history also began in 2001, in the context of the general reform of the school system carried out by the centre-left government under the Ministers of Education Luigi Berlinguer and Tullio De Mauro. A commission nominated by the latter, which included historians, geographers, sociologists and economists among others, prepared a world history programme to replace the Eurocentric model. In its central part, taking place chronologically and carried out from the fifth to the ninth year, i.e. up to the end of compulsory schooling, the programme was based on a general framework of world history, within which European, national and local history were inserted¹.

In contrast to the American experience, the Italian world history programme was a failure. The electoral victory of the centre-right coalition headed by Silvio Berlusconi on 13 May 2001 was decisive: the new Minister of Education, Letizia Moratti, blocked the whole school reform of the previous government, about to come into force, and substituted another, in which the history programme was inspired by the values of Italian national identity and Eurocentrism². At all events, before being politically torpedoed, the world history programme had already excited considerable controversy among Italian historians, which was taken up widely in the press³. The fundamental argument of the detractors was that a world history programme denied in itself what in their opinion should be the fundamental role of history teaching: that given to it by the 19th century model. As stated clearly by historian Rosario Villari, for example:

” The study of history coincides with the need for an in-depth understanding of the identity of one's own civilisation and the country and civil community to which one belongs⁴.

1 *Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275, e gli Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, in G. Cerini, I. Fiorin, *I curricoli della scuola di base. Testi e commenti*, Napoli, Tecnodid, in collaborazione con Zanichelli Editore, 2001.

2 Legislative Decree of 19 February 2004, no. 59, published in the Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana on 2 March 2004: *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*.

3 For a concise reconstruction of this matter I refer to my article *L'insegnamento della storia in mezzo al guado: alcune puntualizzazioni sul dibattito italiano attuale*, in "Società e Storia", fasc. 103, 2004, pp. 137- 143.

4 Paolo Conti, *Villari: caro ministro, ecco perché la tua riforma è sbagliata*, in "Corriere della Sera", 13 February 2001.

However, alongside political and educational grounds for refusal of world history, there is another aspect, typical of the Italian historiographical culture, as historian Giuseppe Ricuperati pointed out. While recognising that the programme drawn up by the De Mauro commission represented an "interesting and dignified experience"⁵, he noted that it was perceived by the historians who opposed it as "a menace for the identity of the discipline"⁶, because

” not only is there a lack of a real tradition of World History in Italian research, but the 'transnational' historical perspective is also very recent⁷.

The programmes issued by Minister Moratti were short-lived and were subsequently substituted by those issued by the Ministers Fioroni, Gelmini and Profumo, in which the centrality of Italy was diminished in favour of the European dimension. However, the global dimension continued to remain in the background. It should however be noted that world history is gradually making progress in Italian historiography, as demonstrated by some recent publications⁸. It is impossible to predict if and when school teaching will also be affected.

OUTLINE FOR A WORLD HISTORY PROGRAMME

Starting from the American experience of world history teaching, various ideas have developed about how to design a school programme for this subject.

Here I describe my proposal for a general programme outline, which is suitable for overcoming national peculiarities and able to respond to the dual need for unity at epistemological level and flexibility in relation to the various cultural and school contexts, also in terms of education programmes.

The first level, or basic programme, common to all schools, is represented by a conceptually homogeneous narration, following world history from its beginnings, without neglecting any part of the world and held together by interpretative categories valid for any era and any area. ▶▶▶

5 Giuseppe Ricuperati, *A proposito di «Whose History?», e di uso pubblico della storia. Lo scontro sui piani di studio negli Stati Uniti (e in Italia)*, in "Rivista storica italiana", CXV (2003), pp. 771 s.

6 *Ivi*, p. 772.

7 *Ivi*, n. 128.

8 For example: Laura di Fiore, Marco Meriggi, *World History. Le nuove rotte della storia*, Laterza, Roma – Bari, 2011.

■ This basic level gives a sense and coherence to the in-depth studies, carried out within the programme, making up its second level: the choice of these will be dictated by the cultural educational requirements of each individual school.

■ So let us first examine the basic programme.

■ In order to fulfil its educational role it must be based on three forms of continuity: conceptual, temporal and spatial.

■ As regards conceptual continuity, the programme is based on two common threads: the internal evolution of human societies and the interactions among them. All societies can indeed be analysed and compared by observing the complex overall combination of the following four fundamental elements which characterise all of them, from Palaeolithic to advanced industrial societies:

1. the relationship with the environment, namely the ways in which human beings obtain the resources they need, from food to raw materials and energy sources;
2. forms of political and social organisation, namely the way in which societies govern themselves through the division of labour, the exercising of power and relations between genders;
3. culture, namely artistic, literary, musical and religious expression;
4. and finally geopolitics, namely the interactions – peaceful or conflicting, through trade or wars – between various societies for the control of environmental resources.

■ This thread ties in with the second common thread in world history, namely the dynamics of interaction between the various societies, the system of exchanges, which through progressive intensification, albeit not continuous, has led to the current phase of globalisation.

■ Maintaining temporal continuity means studying these societies and their interaction following a chronological order, from the past to the present, as chronology is a key element in historical interpretation.

■ Finally, maintaining spatial continuity means ensuring that no part of the world is ever a blank sheet, at any significant historical moment on a global scale, without essential information on what was happening there and the societies that lived there.

■ In addition to being based on these three forms of continuity, the basic programme is also marked by periodisation. The definition of global historical periods has to deal with the problem that many parts of the planet were isolated from one another for long periods of time. Here I have adopted the criterion of first identifying the main changes in the relationship between human beings and the environment taking place at global level: the Neolithic revolution and the industrial revolution, which divide world history into three great eras:

1. the hunting and gathering era, in which human beings made direct recourse to food resources present in the environment;
2. the era of neolithisation, in which human beings began to produce their food resources by intervening in the biological processes of nature, by controlling production processes in relation to plants (agriculture) and animals (husbandry), and to develop technology with the use of pottery, metal and machines;
3. the era of industrialisation, in which human beings began a process of increasingly rapid technological development, which radically changed their relationship with the environment.

■ The first manifestations of these two revolutions, neolithic and industrial, albeit spatially limited, can be considered as turning points in terms of global periodisation, precisely because their impact, with different timescales, slower in the first case and more rapid in the second, affected the whole planet. These two great turning points in the relationship between man and the environment are joined by a further one, regarding the second common thread in world history, namely exchanges, and which represented an instrument in the unification of the inhabited world: the discovery of America by Christopher Columbus.

■ This first major periodisation is integrated by a second one, which focuses on societies, their internal evolution and geopolitical dynamics. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ The final result of these periodisation operations is a division into nine historical eras, up to the present day (see Table 1). These are joined by a tenth, which deals with the near future and which in educational terms involves consideration of the past and present, corresponding with a vision of historic consciousness as a summary of the perception of the three temporal dimensions.

■ This periodisation represents the first major conceptual grid, on the basis of which pupils should be able to orient themselves in history.

■ So let us now look at it more closely.

■ The first era (*The process of human evolution and the Palaeolithic Age*) contains two lengthy processes which are in some ways different: the process of human evolution and the long Palaeolithic adventure of *Homo sapiens*. I believe that it is educationally preferable to deal with them together, both to demonstrate the spatial and the temporal interpenetration between the two phenomena and because in this phase all the various *Hominini* had the same relationship with the environment, a relationship based not on production, but on direct use, through scavenging, hunting and gathering. This first era is also important at educational level because in the final phase we have the first truly global phenomenon, the population of the planet by *Homo sapiens*, made possible by the intercontinental bridges created by the last great Ice Age. The end of this Ice Age, with the isolation of the American continent, the Eurasian-African system and Australia and hence the break-up of the Ecumene, concludes this first era. Here it is important to point out how the passage from this phase of human history to the next, represented by the Neolithic revolution, is linked to a climatic event at global level. The history of the climate is indeed a theme which crosses the whole of world history, as one of the fundamental components in the relationship between man and the environment. A further two global themes, which interweave significantly, also stand out in this era: genetic evolution and the linguistic evolution of the populations of *Homo sapiens*.

■ The second era takes its name from the Neolithic revolution. The period of time indicated here, from the 9th to the 4th millennium BCE, highlights the different times in which the Neolithic revolution began and developed in various areas of the planet: with the cultivation of crops, with and without irrigation, in the Fertile Crescent, the Nile valley, the Indus valley, the valley of the Yellow River, in south-eastern Asia, central America and the Andes and with nomadic pastoralism on the steppes of central Asia and the Arab peninsula.

■ These first two eras of history are generally neglected in history teaching: they are considered as a prologue – not by chance defined as ‘prehistory’ – to be considered only briefly, before moving on to proper history, which begins with writing. This is a very serious conceptual error, which is linked to the contrast between ‘civilisations’ and ‘barbarianism’ and to the idea that there are ‘peoples with a history’ and ‘peoples without a history’. These two eras should instead be the object of considerable attention in a history programme, because they make it possible to learn from the beginning about ways of interpreting societies and the relations between them, methods which will be constantly used throughout the programme and which are based on a unified vision of humanity in LE TEMPS ET L'ESPACE.

■ In the third era (*From cities to empires*) the emphasis is placed on a specific aspect of the consequences of the Neolithic revolution, namely the development of sedentary societies through different forms of settlement and the control of increasingly extensive areas, from villages and cities to the setting up of states and empires. Naturally this focus must not neglect the nomadism in Eurasia and the relationship of these societies with sedentary ones. This third era is conceptually homogeneous with the fourth (*Crises and renovation in the Empires*), which is also characterised by the internal and external evolution of state structures. From this point of view, these two eras can be considered as a single one, whose *terminus ad quem* is represented by the European geographical discoveries of the 15th century, which gave rise to a new phase in the process of interlinking different parts of the planet. A division around the 5th century is only significant for Eurasia and North Africa, where there was a general and almost contemporary crisis of the Empires which had formed in the previous era, a crisis which also represented one of the most significant moments in the conflict between nomads and settlers in this area. When we turn our attention to sub-Saharan Africa and North and South America, we can instead observe that the process of urbanisation and the setting up of states took place later and very differently as compared to Eurasia and North Africa. These two eras, considered together or separately, depending on educational requirements, thus make it possible to demonstrate the different pace of development of the urban revolution in these large areas of the planet, and to analyse the causes of their profound economic, technological and demographic differences, which were to have a decisive influence when European expansion brought them into violent contact. ▶▶

ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ The title of the fifth era (*European expansion around the world and the beginning of globalisation*) is intended to underline the effects of the discovery of America by Columbus, as a fundamental moment in the more general expansion of Europe. The Europeans' discoveries indeed brought to an end the division of the inhabited world which had taken place at the end of the last Ice Age, beginning a globally significant process of exchange between human beings, plants, animals and pathogens, and which certainly – whatever the interpretation in terms of systems (here I am thinking particularly of the economic-world model proposed by Immanuel Wallerstein) – set in motion the process of economic and geopolitical transformation which gave rise to the modern world.

■ This major global change in terms of the links between societies was followed by another, regarding the relationship between human beings and the environment: the industrial revolution, which is the title of the sixth era. In this context a further three revolutions, linked in various ways, are also dealt with: the demographic, agricultural and political revolutions, including the end of the *Ancien Régime* in Europe and subsequently traditional political powers outside Europe, following the impact of colonialism. The combination of these revolutions indeed had a global impact which completely and irreversibly changed the previous world framework.

■ Having established the economic coordinates for this major transformation, the geopolitical coordinates are taken into consideration when describing the subsequent two eras. In this final part of the programme one can note the particularly ample attention given to more recent history. This is a necessary educational choice, as it is important that the future citizen has more extensive information about times, and areas, closer to him, as compared to those further away, with a view to exercising his political rights within society. The seventh era (*From Imperialism to the World Wars*) includes the rise of the European states in terms of control of the planet, through colonialism, and the two World Wars, which represent the culmination and end of European conflicts for hegemony and the attempt of Japan to dominate the Far East, within a single phase. The failure of these hegemonic projects led to the emergence of the USSR and the USA as superpowers. Bipolar is thus the key to interpreting the eighth era (*The world divided into two blocks*), which ended with the destruction of the Berlin Wall.

■ The penultimate era deals with the history of the present time, which indeed begins in 1989, the date marking the biggest geopolitical transformation after the end of the Second World War. The last era is the near future, namely the possible developments in various sectors constantly borne in mind throughout the programme: the relationship with the environment, social structures, science and technology, exchanges and conflict. In this concluding phase of historic studies, the various threads of the studies carried out are drawn together, combining these considerations with short and medium term forecasts on the climate, environment, demography, economics and so on which come from research into the future.

■ Let us now examine the educational organisation of the programme, both in relation to the basic programme and the in-depth studies.

■ This second level of in-depth studies has a dual educational objective: on the one hand to examine certain aspects of the basic programme more closely, both as regards the various societies and transversal SOUS-THÈMES considered over a *longue durée*, and on the other hand to link the basic programme to the social and cultural situation of each school, bearing in mind the cultural and spatial context (local, state, macroregional) in which the school is situated. Indeed, history teaching should provide further more detailed knowledge on the context in which the pupils live, within a framework of basic knowledge about the world, so that they can recognise the historic features specific of their own context: society, politics, environment, culture. To give an example, an outline of the history of the Roman Empire, the expansion of Islam, the Inca Empire or Meiji restoration cannot be ignored in any history programme, but clearly these subjects will be dealt with in greater depth in schools in Rome, Cairo, Lima or Tokyo respectively.

■ The two levels of the programme should therefore be structured by combining the different spatial levels of history, starting from the global level to then move to gradually more restricted levels: large macroregional areas, states and local dimension. ▶▶▶

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ The learning modules making up the second level lend themselves particularly to educational methods based on active participation, although not using these exclusively. These are adjusted in various ways according to the age of pupils, taking the form of a history workshop which develops the critical skills of pupils, by bringing them into contact with historic research procedures and historiography. These specific studies, in contrast to the basic programme, are of a modular nature, in the sense that they are modifiable and interchangeable. They should be chosen in such a way as to combine operational aspects (work with textual, iconographic, audiovisual and statistical sources, or with historiographical texts) and specifically historical or interdisciplinary thematic aspects. In this way it is possible to establish a dialogue between the basic programme and the specialised modules. For example, it is thus possible to deal more thoroughly with societies already studied during the basic programme, such as classical Greece or the Ming dynasty in China, or to develop long-term SOUS-THÈMES, which cross the various eras, such as demography, institutions, religions, mentalities, family, wars and figurative arts, using the most appropriate sources on each occasion, in order to touch on all the most significant SOUS-THÈMES and types of sources.

Table 1 : Outline of the basic world history programme

ERAS OF THE BASIC PROGRAMME		CHRONOLOGY
The process of human evolution and the Palaeolithic Age	1	Up to the 9th millennium BC
The Neolithic revolution	2	9th-4th millennium BC
From cities to empires	3	4th ML. BC – 5th century AD
Crises and renovation in the Empires	4	5th-15th century
European expansion around the world and the beginning of globalisation	5	15th - middle 18th century
The industrial revolution	6	Middle 18th - middle 19th century
From imperialism to the World Wars	7	Middle 19th century- 1945
The world divided into two blocks	8	1945- 1989
The history of the present day era	9	1989 - present day
Prospects for the future	10	



The process of human evolution and the Palaeolithic Age.
Replica of Laetoli footprints, exhibit in the National Museum of Nature and Science, Tokyo, Japan



From cities to empires.
Coliseum amphitheatre, Rome, Italy



European expansion around the world and the beginning of globalisation.
Dutch Galleon



From imperialism to the World Wars.
Sugar plantation, West Indies



The history of the present day era.
Fall of the Berlin Wall, Germany



The Neolithic revolution.
Stonehenge, United Kingdom



Crises and renovation in the Empires.
Angkor Wat, Cambodia



The industrial revolution.
Bridgewater Mill, United Kingdom



The world divided into two blocks.
Two cold war enemies compete



The Future.

LOOKING THROUGH THE WINDOW THE WORLD IN ROMANIAN POST 1989 TEXTBOOKS

Carol Căpiță

University of Bucharest
Romania

” At *The Romanian Peasant's Museum* in Bucharest, a room is dedicated to the dowry, a significant mechanism of solidarity and reciprocity. Among the objects on display, a wooden window frame has a curious history. The curator had difficulties in acquiring the object. While the husband had no issues with the selling of the object, the wife refused. “How can I sell it, she said, I looked at the world through it?” This simple statement implies that the view on the world is culturally defined by internal values and perceptions. Among the instruments that shape such perceptions, textbooks, as elements of an official curriculum, take an important place.

INTRODUCTION

Textbooks are among the most significant educational tools in use, even in high-tech societies. They represent one of the tools that highlight decision-making in the field of education, academic state-of-the-art reflection, and public expectations and stereotypes. At the same time, they are a special blend of academic text. They have to comply to general rules of one field of knowledge or another, and with didactic practicalities. To further complicate matters, textbooks are almost classic instances of public use of knowledge, and therefore subject to public perceptions and uses of the specific field. To sum it up, textbooks are a ‘captive’ form of academic writing. This is very true when looking at History textbooks.

■ The aim of this paper is to show, on the basis of a specific topic – the way in which non-European societies and historical developments are represented in Romanian History textbooks – how these various influences shape textbooks and, through them public awareness or lack of it, and stereotypes. The textbooks taken into consideration are in use, and will be for some time. ▶▶▶

APPROACH

There are several approaches to analysing history textbooks. One of the approaches is the school-centered approach, focusing on the relevance and utility of the textbooks for the classroom practice. This is the case for some of the more interesting guidelines developed for the production of textbooks. One of these is the guidelines developed by the European Educational Publishers' Group (EEPG). The main criteria are: didactic relevance; transparency of aims, educational outcomes, and methodological principles; validity (internal coherence, methodological coherence, coherence of the author's text, factual integrity, practical aims); attractivity (user-friendly, interactivity, diversity, sensibility); flexibility (catering to individual learning needs, scalability); open-endedness (transferability, progressive integration of new knowledge, cognitive and metacognitive development); the degree to which it fosters active civic involvement of students and the increase in the learning partnership; and the development of social skills. The UNESCO guidelines for textbook analysis (developed with the Georg-Eckert Institute for International Textbook Research), while dedicated primarily to the issues of textbooks developed in an multinational and or international context, puts forth several elements that are a step further, such as the relation between facts and interpretation, the influence of outside factors (from the type of curriculum to the practicalities of textbook development and approval), the analysis of the relation and tensions between the academic and the didactic scope of the textbook, the public uses of history as subjective interpretation of the past (Pingel, 2010).

On the other hand, historians tend to look mostly at issues related to the factual content of textbooks. This approach seems to be widely distributed in Eastern Europe, and in regions where past conflicts are still part of the public use of history. In both cases, the historiography and the reconciliation process after the conflict are still in a process of development.

To sum it up, it seems that textbooks are perceived as either didactic tools, or as texts incorporating public expectations and perceptions of the past, but not as a blend of both. The studies that look at perceptions within educational practices are, at least in Eastern Europe, still in a minority.

Therefore, our analysis will concentrate on the context of textbooks development, the relation with the curriculum and with academic developments, and teacher perception and use of these textbooks.

Much more debatable is the concept of world history, especially when we look at recent development such as the renewed attention given to global history. One definition of global history is that "global history implies a global framework and a global perspective [...] Our sense of global history implies moreover that we are interested in understanding human development in the long term" (Gills & Thompson, 2006: 4). Three elements characterise the global perspective – space, topic, and time¹. This analysis shows the difference between globalisation as a current development, and the various long-term and widely distributed phenomena of cultural, economic, politic interaction. But, on the other side, Dominic Sachsenmeier, looking at how history is written, states that "the research commonly subsumed under 'global history' is so diverse that it cannot possibly be pinned down through exact definitions and precise categorisations. It is also not feasible to properly separate 'global history' from several other terminological options such as 'world history' or 'transnational history'" (Sachsenmeier, 2011: 2). This is true, since one way of looking at world history is that "to put it simply, world history is the story of connections within the global human community [...] it is the story of past connections in the human community. World history presumes the acceptance of a human community—one riven sometimes by divisions and hatreds but unified nonetheless by the nature of our species and our common experience. It is the study of connections between communities and between communities and their environments" (Manning, 2003: 3, 15).

Indeed, the recent historiography seems to be interested in 'global issues', from processes such as colonisation (Ferro, 1997) to the development and use of concepts (Liebersohn, 2010), from the more classical approaches related to the contacts between cultures or the diffusion of ideas (Rist, 2008) to geological and ecological perspectives (Kauffman & Walliser, 1990).

But textbooks are something more (and less) than academic treatises. They are at the same time teaching support intended for use in the interaction with students that do not have *per se* a special interest in the field, and results of a process of selection that is influenced by factors outside the actual field of research, such as the aims and objective of the educational system, the dominant didactical approaches, material resources, teacher training, and so forth. ▶▶▶

¹ Stearns adds another element that is the rhythm of contact: "globalisation is both an intensification of the range and speed of contacts among different parts of the world and an expansion of the kinds of activity intimately involved in global interactions" (2010: 6).

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

Therefore, world history and global history are, from a didactic perspective, two competing models of presenting and working with the subjective narratives on the past. One is focusing on traditional patterns of historical writing, on conceptual groupings that are more linked to the students' personal experiences. The other seems to focus on developments that cross boundaries, chronologically, geographically, or culturally. Of course, the main problem is that 'global' is chronologically biased. To give an example, the Mycenaeans were linked to trade routes ranging from Northern Europe to Egypt, and from at least Central Europe to Afghanistan. At the time of Bronze Age Europe, this space that would not be called 'global'; it was indeed, as Wallerstein puts it, a world system. The result is, then, that globalisation is also an issue that becomes more researchable as the awareness of interdependencies is growing.

THE CONTEXT

Two elements were at the core of the educational reform in Romania: the curriculum and the textbooks. The introduction of a National Curriculum in the mid-1990s, and of the alternative textbooks based on the new documentation constituted the basis of significant changes in terms of educational teaching practices and schemes of evaluation and assessment. It also brought forth a new autonomy for the teachers, since the school-based curriculum enabled practitioners to innovate both in terms of content and didactic approaches. What it did not change, however, at least not to the degree called for by the changes in the system, was initial teacher training, especially at the level of the contents of academic training.

This more or less positive image is significantly altered when we look at the developments that took place in the long term. After the initial impetus, political and economic elements drastically altered the initial plan. The result was that the educational reform changed from a long-term process into a process marred by frequent changes of rhythm, scope, and focus. Also, and this is important in the present discussion, it influenced heavily the way in which textbooks were developed. The first generation of textbooks was financed by both the World Bank and the Romanian Government, and they had to comply with both curriculum and financial requirements. Compliance to the National Curriculum and a reduced price became the major criteria for textbook approval. One of the results was that, over a long period of time, the financial criterion became in practice more significant than the compliance with the aims of the curriculum. Another result is that various generations of textbooks are in use, and that the distance between Curriculum requirements and the textbooks is increasing. Even more significant, the various revisions of the curricula, basically once every two years, were not implemented at the level of textbooks.

At the same time, academic training is lagging behind, mainly at the level of conceptual developments. Issues of methodology, while on the increase in the academic curricula, are still limited to basic approaches, mainly as a form of recuperating the period in which methodological debates were at the lowest. For the Romanian case, a recent project seems to demonstrate that the relation between academic training and what graduates are supposed to use as teachers is a rather tenuous one. True, this is due to the fact that initial teacher training is still concurrent, both at BA and MA levels. The result is a context in which curricular change occurs faster than the change at the level of teaching materials, the latter being heavily influenced by economic considerations, initial teacher training is still highly academic and content oriented. But what about the use of the textbooks: in a recent, as yet unpublished research, it seems that teachers use the textbooks not only as teaching support, but also as an instrument for curriculum enactment. The result is that, while the national curriculum has specific provisions, in practice outdated materials seem to be more significant, at least in terms of content.

THE WORLD AS SEEN FROM THE EUROPEAN PERIPHERY

This somewhat difficult context raises the question of what kind of information, what skills and competences do such textbooks convey and support. When looking at how the images of the world are constructed in the Romanian textbooks, one cannot escape the image of a dual discourse. Officially, there is no gap between the national history (i.e., the history of the territories that represent present-day Romania), the European history and the analysis of global developments. The National curriculum is quite specific about this issue. At high school level, at least, a European and global focus are considered the salient features. But there is no actual integration of the topics that are relevant for a global perspective and national developments. The developments presented in the textbooks are evolving in parallel, and only when direct political and economic influences at the national level that are acknowledged at academic level (mainly events, less so in the case of long-term processes) are concerned, is there a reference in the lessons referring to the national history. The situation is somewhat different in the case of topics related to cultural history. The integration is clear and focuses on the influence of cultural developments in Europe that have influenced the Romanian culture. This is the case especially for the topics related to the last two centuries. ▶▶▶

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

Salient absences are the developments in South-East Asia (with the exception of the Meiji revolution), South America (again, with the exception of the early 19th century revolutions). Absences are doubled by a major Eurocentric approach; Europe is the one that discovers the world (only one or two Arab travellers are mentioned, but as being part of an endeavour that comes from the Old World). The lack of direct involvement with the world seems to have increased the European focus; Europe becomes the window through which Romanian students look at the world.

In didactic terms, the relative uneasiness of textbook authors with this dimension is clear when considering the textbooks as a metatext. The focus on the author's text is significantly more intense, and the visual sources are mostly arguments of authority or simply token illustrations. When dealing with specific SOUS-THÈMES (youth culture, global issues such as the climate change, the struggle for civil rights, gender issues, etc.), there is a tendency to repeat stereotypes that are common in texts for general use. And as a general feature, all moral stakes seem to be ignored. Facts are the safer ground for the authors.

To sum it up, the spaces, cultures and developments outside Europe are presented as a parallel discourse, depersonalised, that seem to have little relevance to the daily experience of students. The political framework is preferred, or the cultural, but only as a way to avoid debate and multiperspectivity.

What are the reasons for such developments? It seems that one interpretation (based also on personal experiences) is related to both educational policy-making and the general developments in Romania.

In terms of educational policy-making, the separation between the national and world perspectives is the result of a compromise between the identity building uses of history as a subject and as a public good, and the need to integrate European-level requirements for history as a subject. The curriculum is integrated, but its application is not. Even the textbook approval process seems to be influenced by this situation (in my personal experience, the overwhelming number of comments from the advisory board is related to issues relevant to Romanian history). Even more so, the national examinations are focused exclusively on SOUS-THÈMES from Romanian history. The result is that teachers and students, inspectors and decision-makers comply with official requirements. The final outcome is a split image of the world in which them and us are, if not enemies, surely far away.

To a certain degree, the situation is normal. Romania, being at the periphery of almost everything (both at the periphery of Central Europe and of Eastern and South-Eastern Europe, of the western and eastern civilisation), had always had an inward perspective. As it never influenced global-scale developments, it failed to perceive the significance of the periphery where diversity, adaptation, and exchange are the main values. On the contrary, it focused on structuring an identity, sometimes through opposition, but mostly by means of separation.

CONCLUSION

The tentative conclusion is that the situation calls for a renewed reflection on the mechanisms of identity-building. Not on individual identities, but on the means by which individuals and cultures might cope with multiple identities. One starting point could be a renewed look at what actual periphery and centre means now, how these concepts developed over time and how they were enacted in politics and culture.

On the other hand, textbooks are, as we speak, losing their grip on the educational space, not only in their material expression, but also in their symbolic use as approved knowledge. Textbook analysis has to take into account, when looking at this type of text, all the sources of information that are at the disposal of students and teachers. We might find out that textbooks tell us more about a society than about the past.

BIBLIOGRAPHY¹

Sachsenmeier D. (2011), *Global perspectives on global history: theories and approaches in a connected world*, Cambridge University Press, Cambridge.

Gills & Thompson, (Eds) (2006), *Globalization and global history*, Routledge

Manning P. (2003), *Navigating World History. Historians Create a Global Past*, Palgrave MacMillan, New York

Stearns P. N. (2010), *Globalization in World History*, Routledge, Oxford

Ferro M. (1997), *Colonization: a Global History*, Routledge, London (French edition, 1994) Liebersohn H. (2011): *The Return of the Gift. European History of a Global Idea*, Cambridge University Press, Cambridge

Kauffman & Walliser (Eds) (1990), *Extinction Events in Earth History*, Springer Verlag, Berlin

Pingel F. (2010), *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 2nd and updated edition, UNESCO, Paris, Braunschweig

Rist G. (2008), *The History of Development: From Western Origins to Global Faith*, 3rd edition, Zed Books, London

¹ The analysis focused on textbooks published by Corint, Humanitas.

EUROPEAN EXPANSION, COLONIALISM AND THE "RISE OF THE WEST": A DIVERGENCE?

Professor Salvatore Ciriaco
University of Padova
Italy

Even if we look at Europe in its complexity and articulation and consider the conflicts that traversed the continent and which inevitably projected outside to the rest of the world, it is undeniable that the Industrial Revolution and Great Britain played an important role in international affairs. Certainly from the late 18th century and the emergence of the Industrial Revolution, Great Britain became the leading country and, according to some commentators, the beacon of civilisation, but for others a country no less responsible for exploitation and spoliation of world resources.

■ We are also obliged to introduce a watershed between European expansion between the end of the 15th century-beginning of the 16th and the affirmation of Europe as an industrial continent. Certainly Europe projected during these periods her world economic logic, together, however, with what the continent considered its values and worldview (the German *Weltanschauung*), which did not necessarily mean explicit exploitation and hard colonialism.

■ Before the last developments, reflecting the affirmation of the factory system everywhere, to which we have to look very carefully for the decisive impact that it had on the economies and societies of the other continents, European expansion in the 15th and 16th centuries followed a different logic reflecting the different national contexts and the local institutions. It was clear that from the 17th century a delicate game between commercial companies and the non-European institutional bodies developed. Through this perspective, we can interpret the limited penetration of European companies in areas such as the Japanese archipelago (or the Ottoman Empire). It is reasonable to conclude that weaker institutions did permit the Europeans to exploit their resources and develop diplomatic strategies advantageous to them. Policies of intolerance, as it was the case of the Mughal India, during the reign of the emperor Aurangzeb in the second half of the 17th century (or policies, in another context, closed to external influence, as it was the case of China, after the last sea travels of the admiral Zheng in the first half of the 15th century) inevitably did not permit resistance to the dynamism, bordering the aggression, of the Europeans. It is for sure that the Indian government and the episode of the 'black hole' in Calcutta (when an English garrison was pushed into a deep well Bengali troops) gave the British Government the excuse to implement a direct control on India.

■ Certainly, in a contradictory way, Britain was heading during the first half of the 19th century a politics aiming to abolish the slave trade and develop civic infrastructures such as digging canals and building railways in some areas of the world. But was all this implemented for human emancipation? It is reasonable to raise some doubt: the Marxian theory is certainly more severe on this point. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS

▶ EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?

VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ The fact is that since the Seven Years War (1756-1763), that coincided with what is considered the dawn of the Industrial Revolution, economic and business strategies changed dramatically. Nevertheless we should not overemphasise the importance of the external variable, British colonialism, in explaining the success of the factory system in this country; the internal variables (institutions, agriculture, technology, demand, purchasing power) played a role as important as the presence of Great Britain in the strategic areas of the globe. Surely, however, the significance of products and raw materials that the European powers increasingly imported from the so-called 'Third World', as consequence of the affirmation of the factory system, represented a profound change on the commercial strategies pursued until then. The import of exotic and colonial commodities such as sugar, coffee, cocoa, porcelain, tobacco became less important in comparison with raw materials imported from Asia, Africa and the Americas. Indian cotton at the dawn of the Industrial Revolution was the first, but many others followed in the course of time. In fact, due to the increase in industrial production, Europe was constrained to look outside of her borders in order to get the raw materials that she could not obtain from her internal resources.

■ The transition from a pre-industrial economy and an industrial one, and first of all the effect that European industrialisation had on social and economic balance globally, has been the subject of a rich and varied history in recent decades. The debate has been analysed on the one hand from an economic perspective, but on the other hand from a number of other perspectives including cultural, intellectual and religious. In this sense, Jack Goldstone was asking: "Why and how Europe has imposed herself on the other continents?" However, post-colonial historiography, strongly influenced by anti-European resentment, pointed to the impact of Western economies on the social and economic balance of many non-European areas making them deviate from their natural development. Jeffrey Williamson in a certain sense has confirmed this interpretation, having demonstrated with the support of undoubted statistics that many countries became poorer than the Westerns, increasing the gap evident already at the start of the 19th century, partly because of the phenomenon that we call 'globalisation', which is evidently not only contemporary. Spain for example, which still had mines and an acceptable iron production at the beginning of the 19th century, was constrained to import wrought iron from Great Britain. The Ottoman Empire, which produced cotton fabrics and exported cotton yarns to the entire Middle East and even to Europe became in the second half of the 19th century only an exporter of raw cotton. It is well-known that India experienced a similar evolution compared to the competition with Great Britain, impeded as she was from the beginning of

the 18th century from exporting finished fabrics and obliged to export to Great Britain only raw cotton. According to an established historiography Great Britain developed a factory system in order to overcome the importation of Indian produced fabrics, preferred by the British consumers themselves. Even Japan was forced, slowly but certainly, to restructure its production facilities, abandoning a proto-industrial system and favouring large units of production. At the same time the country introduced institutional reforms no less revolutionary that we call the Meiji Restoration (returning the power to the emperor and to a central government taking away political decisions from the *shogun*). However, Japan was also included in the second half of the 19th century in the negative vision of Asia by the European governments and public vision that saw Asia precisely as a prisoner of its own institutional systems, despotic and backward with respect to a more evolved West. More questionable remains the debate on the role of Asian institutions and the nature of Asian science and cultural values.

■ Nowadays we are certainly confronted with a restructuring of the global markets and to return to the international economic scene of countries such as India and China, forcing us to rethink, especially in terms of chronology, the large discrepancy between a stagnant China and the West (see the works of Kenneth Pomeranz, Roy Bin Wong, Philip Huang, Jean-Laurent Rosenthal).

■ However, in the last decades the Anglo-Saxon historians David Landes, has shown from his perspective that cultural and religious factors (Protestantism, for example) as well as economic factors have allowed Europe and the West to become richer and more advanced than the other continents. Niall Ferguson has presented Great Britain as the country that "made the modern world". Now, it is true that what happened in Great Britain in the early decades of the 19th century (religious missions, the abolition of the slave trade, sincere desire of the public in dealing with other cultures) certainly supports the interpretation of Ferguson. However, this vision pushes dangerously on the edge the reality of a business empire that it did not leave too much room for a development that could have taken a different direction in the backward areas of the world.

■ Eventually Europe as a whole is now investigating her past with an attitude that seems close to an 'embarrassment of the riches'. In other words the continent is confronted with a not insignificant welfare in comparison to other world areas (which are gaining nevertheless steps in an international economic ranking). Europe is obliged however to ask herself whether her economic performance and weight on the international scene has been the result of not always 'politically correct' actions. ■■■

INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE

Cristina del Moral

Consultante en éducation
Espagne

Lorsqu'on est confronté à la réalité de l'immense territoire que constituent la partie sud et la partie centrale du continent américain, on rencontre une première difficulté qui consiste à donner un nom exact à cet ensemble de 22 pays. Généralement on parle de l'Amérique latine. Pour nous cette dénomination n'a aucune signification, parce que les nombreuses cultures, races, langues et religions qui s'y rattachent sont si vastes qu'il serait difficile de trouver de vrais liens communs pour parler d'un ensemble.

■ Nous employons plutôt le terme « Ibero-Amérique » (Amérique ibérique) parce que tous les pays rassemblés sous cette dénomination ont fait partie des empires des pays de la Péninsule Ibérique :

- ▶ Le Portugal et l'Espagne dont la culture transmise aux peuples d'Outre-mer présente les mêmes racines.
- ▶ Les peuples ibériques et celtes qui ont constitué leurs premières populations.
- ▶ L'héritage de l'Empire romain.
- ▶ La religion catholique.
- ▶ La culture islamique.
- ▶ Le contact avec la mer.

■ Ces traits ont influencé culturellement ces pays jusqu'à nos jours. On évoquera notamment :

- ▶ L'art et l'urbanisme.
- ▶ Le Droit des Gens de l'école de Salamanque (tradition scolastique renouvelée en contact avec l'humanisme) qui est le paradigme juridique conceptuel qui étudie les questions liées à la colonisation.
- ▶ Les langues espagnole et portugaise qui sont très proches et les littératures espagnole et portugaise qui ont suivi des tendances communes.
- ▶ Les traditions : fêtes, gastronomie, etc.
- ▶ Une histoire commune.

■ Ces pays unis par des liens qui se sont maintenus après les indépendances des métropoles font partie de l'Organisation des États Ibero-américains (OEI). Cette organisation instituée en 1949 poursuit les mêmes objectifs que le Conseil de l'Europe et compte parmi ces membres le Portugal et l'Espagne et les 20 pays de la Communauté ibéro-américaine. L'objectif de l'OEI est l'amélioration de la culture et de l'éducation dans cette région. Cette organisation, dont le siège principal se trouve à Madrid, a des antennes dans tous les pays membres. ▶▶▶

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
▶ INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ Le domaine de l'histoire a été une des priorités des programmes de l'OEI et, en 1992, la Chaire d'Histoire ibéro-américaine a été créée. Ses objectifs relatifs à l'enseignement reposent sur les mêmes principes que les programmes dans le domaine de l'enseignement de l'histoire du Conseil de l'Europe auquel appartiennent les deux pays européens. C'est pourquoi le point de départ est d'essayer d'éliminer les stéréotypes et préjugés concernant les interprétations de l'histoire dans l'enseignement secondaire des pays membres de l'OEI.

■ La première tâche de la Chaire a été d'entreprendre des recherches sur l'enseignement de l'histoire dans les 19 pays qui constituent la communauté ibéro-américaine. Ces études ont été réunies dans le livre « La enseñanza de la Historia en el nivel medio ; situacion, tendencias e innovaciones » rédigé par Carmen González Muñoz et, à partir de cette compilation, une équipe multinationale a préparé le recueil de tous les curricula des pays membres, périodiquement mis à jour.

ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN AMÉRIQUE IBÉRIQUE

L'étude comparative des systèmes d'enseignement de l'histoire dans les pays qui composent l'ensemble ibéro-américain a constitué un premier pas. On a distingué quatre modèles :

1. Le modèle chronologique et événementiel :

Fort nationalisme et prédominance de l'histoire nationale avec l'accent sur le concept de patrie (Équateur, Bolivie). Exemple de curriculum (Équateur) :

- ▶ La Préhistoire.
- ▶ La conquête espagnole.
- ▶ La colonie.
- ▶ L'Indépendance et la grande Colombie.
- ▶ La république indépendante de l'Équateur.
- ▶ Des faits contemporains (avec un effort pour trouver des rapports avec les grands événements mondiaux desquels le pays a été écarté, par exemple les deux guerres mondiales)

Il s'agit d'une histoire téléologique dont le but serait la consécration de l'Indépendance de la république équatorienne.

2. Le modèle marxiste

Schéma des sociétés esclavagistes, capitalistes, avec une forte emphase dans la lutte de classes et qui souligne la dimension économique et sociale des faits (Cuba, Nicaragua).

3. Les modèles d'intégration de plusieurs sciences sociales

Géographie, histoire, anthropologie, sociologie et formation civique. Peu de données d'histoire (Guatemala et autres pays de l'Amérique centrale).

- ▶ Le Guatemala et l'Amérique centrale.
- ▶ Le Guatemala et l'Amérique.
- ▶ Le Guatemala et le monde.

4. Histoire nouvelle et indépendante (Mexique, Argentine...)

On essaie de comprendre le présent et ainsi l'accent est mis sur les faits qui ont contribué à le former. Les principaux sujets du curriculum sont :

- ▶ Les origines du Mexique : les Aztèques.
- ▶ Les XV^e et XVI^e siècles.
- ▶ Le XIX^e siècle, la lutte pour l'Indépendance.
- ▶ La formation de l'État mexicain.
- ▶ Le concept de nationalisme change pour celui de la contribution à la consolidation de l'identité en incluant celui de citoyen du monde.

TRAITS COMMUNS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES PAYS AMÉRICAINS

Bien que très différent dans l'approche à l'histoire, l'enseignement de l'histoire a quelques traits communs dans tous les pays américains.

1. Une longue Préhistoire qui se prolonge jusqu'à l'année 1492.
2. Une histoire coloniale commune des pays faisant partie des vice-royautés du Pérou, de Nueva España (Mexique), de Rio de la Plata et du Brésil depuis la découverte jusqu'aux indépendances.
3. Jusqu'aux années 1990, l'histoire présentée aux jeunes était l'histoire des minorités blanches et créoles. Après les réformes éducatives qui ont eu lieu à la fin du XX^e siècle dans tous ces pays, ils ont commencé à intégrer dans le récit historique l'histoire des noirs et des peuples indigènes.
4. L'histoire du XIX^e siècle est l'un des chapitres les plus importants parce que pendant ce siècle se déroulent les luttes contre les métropoles et la formation des nations, souvent en conflits entre elles. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
▶ INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

LES INDÉPENDANCES DES NATIONS IBÉRO-AMÉRICAINES

Ce sujet a fait l'objet de travaux dans deux domaines :

L'ÉTUDE SUR LA FAÇON DONT LES MANUELS SCOLAIRES DES 19 PAYS TRAITENT LE THÈME DES PROCÈS DE L'INDÉPENDANCE

■ Ce programme a donné lieu à 4 volumes dirigés par le professeur Valls, de l'université de Valence (Espagne). Dans chaque volume sont présentés les manuels scolaires d'enseignement secondaire obligatoire des pays appartenant à une unité géographique : l'Espagne et le Portugal, le Mexique et l'Amérique centrale, les Pays Andins, et le cône sud de l'Amérique. L'étude de chaque pays réalisée par des spécialistes locaux a été basée sur 5 questions : orientation didactique, interrelation du sujet avec l'histoire nationale, ibéro-américaine et internationale (spécialement de la France et des États-Unis), causes et caractéristiques des mouvements indépendantistes selon les manuels, traitement des images, présence des femmes, de la population indigène, métisse et population afro-américaine dans les manuels.

■ Les conclusions de cette étude ont été nombreuses et intéressantes ; telles une sous-représentation des femmes, de la population afro-américaine et indienne dans les images et dans le texte ; la présentation « mythologique » des grands héros de l'indépendance comme Simón Bolívar, San Martín et bien d'autres. On peut remarquer notamment que dans les manuels espagnols ces hauts faits d'indépendance sont traités d'une façon neutre et d'un point de vue de l'historiographie actuelle, tandis que dans plusieurs manuels des pays américains on trouve des stéréotypes et préjugés, qui ne visent pas l'ancienne métropole, comme on pouvait s'y attendre, mais les pays voisins du continent américain. ▶▶▶

5. L'enseignement de l'histoire joue un rôle très important en tant que formation à la citoyenneté.
6. De l'histoire européenne on retient les grandes transformations sociales, culturelles et démographiques qui ont conditionné la pensée scientifique et politique. Par exemple, de l'Antiquité on retient l'origine de la médecine et les philosophes ; du Moyen Âge, la Chute de l'Empire romain et l'Islam.

■ Les personnages de histoire mondiale que l'on cite sont : Socrate, Alexandre le Grand, Mahatma, Christ, Marco Polo, Leonardo da Vinci, Galileo, Newton, Bismarck, Pasteur, Darwin et Mendel.

■ D'autre part, on trouve dans les deux pays européens, le Portugal et l'Espagne, des ressemblances et des différences très claires par rapport aux Américains. La Préhistoire, ainsi que le Moyen Âge sont largement étudiés et on accorde une grande importance à l'époque coloniale et aux guerres d'Indépendance tandis que la période postérieure perd en importance dans les deux curricula péninsulaires.

■ Une fois obtenue une vision de l'enseignement de l'histoire, et en tenant compte qu'au début du XXI^e siècle on commençait à commémorer les indépendances des anciennes colonies, la Chaire d'Histoire d'Ibéro-Amérique a décidé de concentrer ses recherches et discussions sur ce sujet qui est l'un des plus importants de l'historiographie des pays américains et qui permettrait de trouver des points de confrontation pour arriver à des accords sur la façon d'enseigner l'histoire commune dans l'enseignement secondaire.

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
▶ INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

DES SÉMINAIRES SUR DES THÈMES CONCERNANT LA DIDACTIQUE DES INDÉPENDANCES

■ Ces séminaires ont été suivis par des professeurs des pays hôtes, par des académiciens de ces pays et par des académiciens espagnols. Les plus importants ont été ceux de Cartagena de Indias (Colombie) : *les Indépendances et la formation des états nationaux* ; de Santa Cruz de la Sierra (Bolivie) : *L'enseignement des Indépendances avec des sources réelles* ; et de Quito (Équateur) : *Les Indépendances dans les pays andins : bilan et nouvelles perspectives*.

■ Dans tous ces séminaires la confrontation entre les académiciens (américains et européens) et les professeurs du secondaire a été visible parce que la façon d'enseigner ce thème (qui est au cœur même de l'enseignement secondaire) demeurait très traditionnelle dans la salle de classe. Des stéréotypes et des idées préconçues se sont dégagées des discussions (toujours vivantes et libres grâce à l'utilisation, comme langue maternelle, de l'espagnol pour tous les assistants), en particulier pendant l'étude des premières Constitutions des pays à l'aide de documents authentiques.

CONCLUSIONS

De ces études et contacts concernant l'histoire commune des pays de l'Amérique et de l'Europe Ibériques j'oserais dégager les conclusions suivantes :

■ Il n'existe pas, de nos jours, dans l'enseignement de l'histoire de graves préjugés ou une mauvaise image des anciennes métropoles, et, moins encore, des anciennes colonies.

■ Les thèmes concernant l'histoire de l'Europe sont considérés comme étant très importants compte tenu que l'influence européenne est à la base de la culture des pays de l'Amérique Ibérique. Cependant on donne plus d'importance aux idées, découvertes, etc. qu'aux faits historiques.

■ On constate un effort de la part des pays américains pour intégrer leur histoire dans l'histoire mondiale (voire européenne), quoique la plupart n'ont pas pris directement part aux grands événements du XIX^e et du XX^e siècles. Le plus grand enjeu pour tous les pays est l'intégration avec une approche multi-perspective de l'histoire nationale et des relations avec des pays voisins. Les pays européens ont fait un effort significatif que l'on constate dans les manuels, mais pour certains des pays de L'Amérique qui doivent intégrer la vision de populations afro-américaines et des peuples autochtones, il reste un long chemin à parcourir. Des intérêts communs existent de part et d'autre de l'Atlantique par l'enseignement de certains thèmes : Les migrations, le multiculturalisme, les dictatures...

■ Si dans le domaine de l'histoire il y a encore des problèmes à résoudre, dans le domaine de la culture les relations entre les pays de la Communauté Ibéro-américaine sont un exemple de coopération dans les domaines du théâtre, (IBERESCENA), des bibliothèques, (IBERBIBLIOTECAS), des musées, (IBERMUSEOS), du cinéma (IBERMEDIA) et de la musique (IBERORQUESTAS). ■ ■ ■

THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE: AN ICELANDIC EXAMPLE

Súsanna Margrét Gestsdóttir
University of Iceland

First it should be stressed that the examples used in this case are easily interchangeable for examples from any other textbooks in any other country. However, these examples need to be introduced by a few words on Icelandic circumstances.

The settlement of Iceland only took place at the end of the 9th century so it should not come as a surprise that at least educated Icelanders in medieval times very much saw themselves as a part of Europe. Christianisation obviously plays a part in enhancing this feeling of belonging and it was only later that Icelanders had to endure being depicted in European literature as a semi-civilised or even barbaric tribe (Dithmar Blefken's *Islandia, sive Populorum & mirabilium quae in ea Insula reperiuntur accuratior Descriptio*, first published in Leiden in 1607, is a famous example of this trend that prevailed far into the 19th century). Icelandic scholar Arngrímur lærði (Arngrímur the learned) reacted by publishing books on the history and culture of the country (*Crymogaea* and *Brevis commentarius de Islandia*), written in Latin to ensure the distribution of his ideas where he emphasised the factors that put Icelanders among other cultured nations in Europe.

In other words, Icelanders themselves were quite familiar with being given all kinds of characteristics or being subject to exaggerations, regardless of whether the authors had any first-hand knowledge of Icelanders or not. While this could provide very interesting case-studies for students, of course it had no impact whatsoever on what Icelanders themselves wrote on other nations. Without further comments, let us look at some examples from textbooks from 1874 and 1907.¹ (*Italics are mine*) ▶▶▶

¹ Böðvarsson, Þórarinn. 1874. *Lestrarbók handa alþýðu*. (A reader for the general public). Copenhagen. Finnbogason, Karl. 1907. *Landfræði handa börnum og unglingum*. (Geography for youngsters). Reykjavík.

” Europe is smaller than Asia, Africa and America, and only a little bit larger than Australia [...] but its inhabitants are industrious people and *rule over the majority of the other continents*. There are many reasons for this; one is that those countries are not as rich in natural resources as in some of the other continents; therefore, the inhabitants have to work hard, and *being industrious enhances the strength and vigour of body and soul*. Moreover, the climate is more stable in Europe, neither too hot nor too cold. But the main reason can be found in *the abilities of the people who live there*; abilities that made it possible for them to embrace Christianity and reap its blessed fruit.

Italians are Southern-Europeans inside and out. They are cheerful, friendly and easy-talking, but very high-spirited and temperamental. Murder and other law-breaking activities are common among them. *Of course they are Roman Catholic and only one in every three persons knows how to read and write*. But they are intelligent by nature and have a fine taste in art so many excellent artists have come from Italy. [Italy is a] Constitutional monarchy.

Spaniards are proud people, hospitable and generous. *They are Roman Catholic and common people do not receive much education*. Art and science are at a rather low plan. [Spain is a] Constitutional monarchy.

The Portuguese are closely related to the Spaniards and very similar to them. Religion and culture identical. Hardly one in six can read and write. [Portugal is a] Democracy.

The Swedes are closely related to the Norsemen and the Danes. Their language is very similar to Norwegian and Danish but more flexible and melodious. It is well suited to singing and the Swedes are well known singers. “A Swede is never happy”, says the proverb, “unless he is singing or drinking.” Swedes are usually tall and stout, straight, blue-eyed and blonde. They are industrious and thrifty, most polite and hospitable, but high-spirited and impertinent if it comes to that.

The Danes are one of the best educated nations in Europe. Everybody can read and write and the public is more enlightened and informed than in any other country. Their folk high schools have contributed considerably to this. They have inspired the people very much. On top of the folk high schools, there are numerous other schools that provide general education.”

■ After reading this last excerpt it will not come as a surprise that the Icelandic textbook was based on a Danish one. In any case, even without providing examples of how Africa was dealt with, the general tendency is very clear: the closer to ourselves, the better. The nations of Southern Europe have many merits but unfortunately they are Roman Catholic and this sad fact goes a long way in explaining several of their faults. Nordic nations rise far above all others. Still, as Europeans, even the Italians, Spanish and Portuguese automatically qualify as important nations.

■ Obviously, this offers all sorts of interesting and worthwhile points regarding racial issues, nationalism, etc., that any teacher can adjust to her or his own classes. This brief article ends by listing a few activities, moving from lower-level thinking skills such as understanding and applying, to the higher-level ones, such as analysing, evaluating and using empathy.

■ Students can be asked to:

- ▶ Group positive and negative qualities that are mentioned in the sources.
- ▶ Analyse why certain qualities are attributed to certain nations.
- ▶ Analyse what influences the thinking of the authors of these texts.
- ▶ Write a postcard as a prejudiced traveller or as an open-minded traveller.
- ▶ Reflect on the fact that we will hardly find anything as outspoken in today's textbooks and the reasons for that.
- ▶ Follow the media for a week, asking the following question: is there a difference in the vocabulary, etc., of the coverage of European people/issues and non-European? Depending on the results, this work may be developed in various directions. ■■■

GLOBAL BOUNDARIES, LOCAL FRONTIERS ISLAMIC ART IN MUSEUMS

Professor Monica Juneja
University of Heidelberg
Germany

This presentation takes a critical look at museums as a space in which objects are collected and displayed to position Europe in relation to those cast as its 'others'. In doing so practices of exhibition and framing create fresh boundaries which obscure our understanding of the extent to which Europe's histories, as told by objects in the museum, were constituted through interaction with those located beyond its territorial boundaries, but also in its centres, in the wake of migration. In this paper I consider the museums and collections of Islamic art as an example to illustrate this perspective. This is an urgent question especially in view of the recent conflagrations and controversies surrounding the question of Islam as a cultural force in its relation to Europe.

■ Let me begin with a quote:

” I'd see a man with a long beard standing next to an elegant lady, sharing a moment [...] maybe through art we can bring people together.”

■ This observation was made by Sheika Hussah Sabah al-Salim al-Sabah of the Kuwaiti royal family during the exhibition “Islamic Art and Patronage” which featured the family's private collection, and which travelled to 22 sites across the world drawing large crowds everywhere.

■ Her observation was cited by the journalist Alan Riding in an article he wrote for the *New York Times* (April 2006) and in which he advocated the potential of Islamic art to act as a mediator for cultures in confrontation.

■ I have chosen this quote as the starting point of this presentation because both the Sheika's sanguine hope and the tenor of Riding's essay articulate a stance taken up by large sections of a globally spread liberal intelligentsia in the aftermath of the terrorist attacks of 9/11 and the political demonisation of Islam which followed these in the media. Though I refer mainly to the Western media, it should be pointed out that the casting of Islam as a cultural threat to civilisation was not confined to the Western media alone: for instance sections of the Indian media too whipped up frenzy about the intrinsic link between Islam and political violence. ▶▶▶

■ For a large number of people like Riding, including journalists, politicians, cultural bureaucrats, curators and academics, art possessed the power to heal the wounds inflicted by terrorist violence, the ability to mediate between cultures. In other words they partook of a widely shared belief that answers to problems of the present could be provided by contemplating the cultural glories of the past. Museological collections were drawn into service to deliver a particular 'golden age' vision of Islamic civilisation, translated through aesthetics which becomes the metonym for a civilisation in its totality across time and space. Beautiful art in glass cases was seen as an answer to media images of an Islam wedded to fundamentalism and violence. In other words one ideological crucible was used to counter the other.

■ The recent years have seen the emergence of refurbished galleries of Islamic Art in many major museums – in Europe, the US and the gulf countries. Some examples are:

- ▶ 2006: Victoria & Albert Museum (Jameel Gallery), London
- ▶ 2009: David Collection, Copenhagen
- ▶ 2009: Museum of Islamic Art, Doha
- ▶ 2011: Metropolitan Museum of Art, New York
(galleries of Islamic Art now renamed according to regions)
- ▶ 2012: Louvre, Paris
- ▶ 2019 (planned) Museum of Islamic Art at Pergamon Museum, Berlin

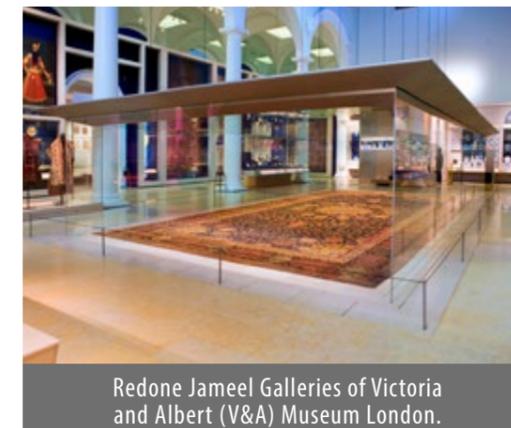
■ The list can continue: reopening of Museum of Islamic Art in Cairo (2010), David Collection, Copenhagen, the upcoming museum for Aga Khan collection in Toronto, new galleries at the Metropolitan Museum in New York (2011), now renamed Arts of the Arab lands, Turkey, Iran Central Asia and later South Asia.

■ In all these examples media reports have commented on the spectacular and fine aesthetic quality of the exhibits and their display, and in doing so have almost invariably made a connection between the harmonious past and troubled present.

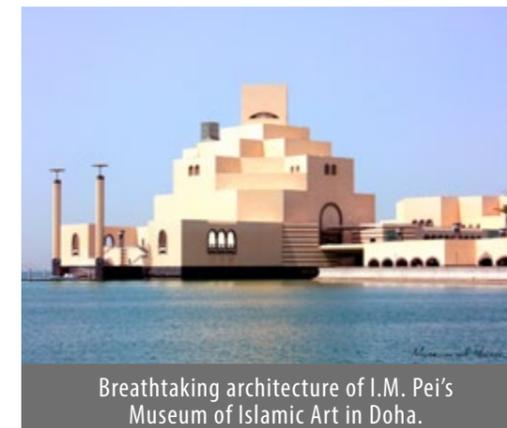
■ For instance: On July 7th 2006, a year after the terrorist bombings in London, visitors and museum staff at the Jameel Galleries of V&A paused at noon to observe a two minute silence as tribute to those killed and injured a year back.



Spectacular new galleries of the Louvre's Islamic Section which were reopened in 2012.



Redone Jameel Galleries of Victoria and Albert (V&A) Museum London.



Breathtaking architecture of I.M. Pei's Museum of Islamic Art in Doha.

■ In the words of a commentator: "You had to wish that all those lovely, beautifully displayed objects could have something more than aesthetic power, that their very existence could help heal society's fault lines." He further observes that there is subtext to these displays: "Very gently our national museums are pointing out that this great art was mostly produced, at a time of religious tolerance, of cross-cultural fertilisation".

■ This incident, and the examples shown, all build certain oppositions: between civilisation and violence; conflict and reconciliation. To art is ascribed the power to soothe and heal wounds. ▶▶▶

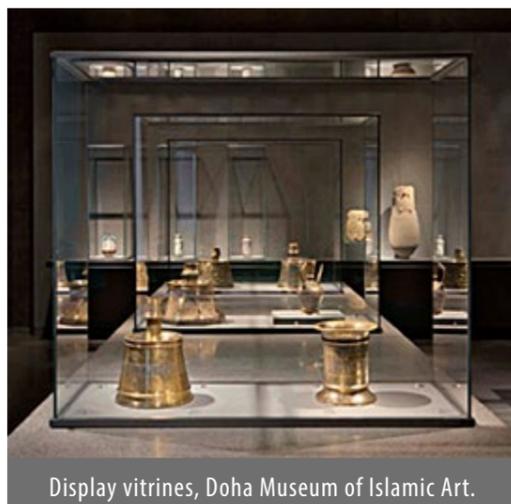
▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE

► ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD



Display vitrines, Doha Museum of Islamic Art.

■ We need to examine the nature of this otherness, the sense of absolute difference produced by a romanticised view of a peaceful tolerant past and a conflict torn present. The opposition between a valorised past and a discredited present also implies other boundaries: Islam and the West, us and them, between those objects of art which museums and art history books locate within a 'European tradition' and those which get labelled as 'Islamic'. These boundaries get articulated in museological displays: we have separate rooms, galleries,

and even separate museums for Islamic Art, Byzantine or Indian art on the one hand. On the other hand canonical objects classified as 'Western tradition' whose roots can be traced to Greek and Roman Antiquity and Judeo-Christian traditions are all presented as explicable from within. Each unit is presented generally as close and discrete, art is read as a mirror in which a culture that you call Chinese, or Indian or Western in terms of present-day constructs of identity is reflected.

■ We view objects through frames of glass and suggestive lighting; captions often identifying them with fixed and singular sites frame our response. Uniqueness and pure form are two sides of same coin: the object is both a source of aesthetic pleasure and creates distance, therefore frozen in timeless alterity.

■ Many of the assumptions that unique objects speak of closed traditions, each given a distinct territorial, national or cultural label, have been challenged by research over the years. For example Martin Bernal's path-breaking study, *Black Athena*, challenged the accepted notion of a pure Greek civilisation as the origin of European culture, rather European Antiquity itself was formed through migrant cultural elements from Asia and North Africa. Similar research, for instance on the Mediterranean regions, has brought to light enough evidence to show that the borders between Europe and non-Europe much more blurred and porous than most texts on European civilisation have assumed.

■ The question we are faced with then is: how does the knowledge and understanding of culture as constituted by exchange and relationships across borders reshape our understanding of history as transmitted in books and museum displays? And how can we translate this new understanding of culture that cannot be accommodated in 'national' categories into museological practice?

■ To begin with, let me clarify the terms 'boundary' and 'frontier' used in the title of my presentation, since I suggest a conceptual distinction between the two.

■ A boundary can be understood as a clear line of separation; it refers to divisions, oppositions and separations. Boundaries have been constructed when talking of Europe and the West: in these discourses Islam is always separated from Europe by a boundary, it is always the 'other' frequently marked by a form of radical alterity.

■ A frontier, on the other hand is less of a line and more of a transitional zone, a contact zone, which both separates but also enables fluidity. It is a space of both interaction and conflict, a place of relationalities.

■ What does the agenda of 'unpacking' Europe to reveal its connections with its 'others' involve? What are the challenges faced by those who control the production of knowledge? I argue that a recognition of Europe's multiculturalism is not enough, since it maintains the same borders and can become another instrument of power.

■ The museum is one important space of communication and transmission. It deals with media other than texts. Its challenge is to draw out the stories which objects tell about the entanglement of cultures in a way which makes them accessible to different publics. These stories operate on two registers. First they are about the agency of European elites, which accounts for the circumstance that the objects are present in European museums as part of a corpus labelled 'Islamic Art'. The second dimension of the stories objects could be made to tell is about their lives before entering the museum. While we read them as expressions of certain cultures - e.g. labelled 'Islamic' and considered closed and self-contained, to what extent is this an ascription of the present? Do the histories of their coming into being suggest that they were formed and shaped by intense cultural interaction? ►►►

■ To take the first point: travel, diplomacy, commerce and missionary enterprise have all been channels through which objects have been collected by Western elites and brought to Europe. Mobility, curiosity, the passion for collecting has meant that the bulk of objects such as rugs, textiles, ivories, bronzes which form the corpus of Islamic art today as we see it in museums came through this channel. Conquest, colonisation, archaeological enterprises and gifting formed another path through which Islamic art travelled to Europe.

■ Let us look at a famous example, that of the Mshatta façade today on display in the Pergamon Museum in Berlin. The history of its travels goes back to a combination of archaeological and engineering enterprises carried out in Jordan by German archaeologists and railway engineers from the mid-1840s. It was in the course of the railway construction that the remains of a royal winter palace of the Umayyad caliphs (started by Al-Walid II in 743-44 CE) constructed in the midst of the desert, today some 30 kilometers south of Amman was discovered. The palace of Mshatta was destroyed by an earthquake and had remained buried under the sand till it was 'discovered' around 1840 during construction of the Baghdad railway. Through the intervention of scholars such as the Islamicist, Julius Euting, the Ottoman sultan Abdulhamid II offered the remains of this facade as a gift to Kaiser William II. The fragments were transported by the same railway and brought to Berlin where they were reassembled and displayed, first in Kaiser Wilhelm Museum (today Bode Museum). In 1932 they were transferred to the Pergamon Museum, where the reconstructed facade can be seen today in the section devoted to Islamic Art.

■ We have here a case of a museum object whose history unfolds in the interstices of colonial development projects, knowledge production (such as archaeology and oriental studies) and diplomacy across continents and cultures; this history cannot be anchored in a single location.

■ Similar dilemmas confront us when we take a look at history of the object at the time of its creation: it reveals traces of Byzantine, Greek, Roman and early Islamic artistic production owing to the migration of artisans and objects through this entire region. This becomes apparent in the controversial discussion among art historians about how to label and date it.

■ We can today understand the hybrid quality of this museum object only in the larger context of the art of the Umayyad caliphate. The regions that came under its control were densely populated with artifacts and buildings belonging to Roman and Byzantine traditions. These were kept alive through craftsmen, both local who drew upon existing styles, but also those imported from the Byzantine lands. For the new rulers it was a sign of power and prestige to bring the best know-how to their capital and commission fresh buildings. A famous example is that of the mosaics in the mosque at Damascus, created by local and imported artisans who adapted to the needs of their new patrons. Out of this braided experience a new iconic language emerged, of which the term 'influence', a favourite of art historians, inadequately describes. Such local histories of objects highlight paradoxical developments: warfare and conquest, based on military force and discourses of enmity can also be a catalyst for an entanglement of traditions and cosmopolitan exchange.

■ The challenge facing the museum is to make these histories at different level articulate and accessible to a range of publics. This is not a simple task and the answer is not by framing objects in long passages of text. The aesthetic experience of the visitor cannot be also entirely ruled out, since it provides an important entry point to the object. Today we are fortunate to have at our disposal a number of modern media to enable bringing together an aesthetic-cum – affective response to objects with historical information. The use of video-screens, short accompanying films, placing seemingly incommensurable objects (e.g. Byzantine, Roman, Islamic) next to each other so that they 'speak to each other' would be one step. The creation of period rooms in which objects are shown to be products of braided histories is another suggestion. However it would mean crossing many boundaries held sacrosanct by curators and bringing objects from sections kept apart into a common shared space. This would require more communication and exchange between fields which are kept separate: museum design, curation, scholarship in art, history, archaeology and material culture. Much of the knowledge we possess today about how Europe is constituted by interaction with those constructed as its 'others' remains confined to specialised and academic narratives. The museum as one important public space of knowledge and interaction, in addition to the university and school, can play an important role in bringing such knowledge from the margins to the centre. ■■■

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

UTOPIA, DYSTOPIA, OR THEME PARK? AMERICAN IMAGES OF EUROPE

Professor Thomas Kühne

Clark University
USA

Thinking about images of Europe in contemporary America in order to envision a “Europe Without Dividing Lines” is a little like going to church in order to commit blasphemy. American images of Europe are heavily divided. If there is any common American image of Europe at all, it is shattered and fragmented. At the same time, different Americans have different images of Europe. Just as the United States is ideologically split between conservatives and liberals, a massive societal disruption that is barely imaginable in most European countries, so is the image of Europe divided. Liberals look at Europe as the bright model for a more humane America. Conservatives perceive Europe as the socialist bugaboo, the antithesis to what they consider truly American. While these two opposed images reflect the respective self-images of Republican and Democratic Americans and are exploited for domestic political fights, popular culture and first and second hand experiences. All kinds of crude phantasies nourish a different type of image that serves neither the utopian nor the dystopian appropriation of Europe. It is an image not of a united or coherent Europe but of a patchwork of rather different, separated nation states, national cultures, and national oddities: a theme park.

■ **All** these images of Europe have in common the idea that Europe is really different from America. Stressing the difference between the two continents is not inevitable. Courses on western civilisation and on world history, a canonic part of most college and school curricula in the United States, have since long made Americans learn from a young age about their European roots and their affinity to Europe.¹ Outside of school, many second, third, fourth or fifth generation immigrants learn about their roots through intense family communications and memories. While these memories related to an often sentimentalised past or are shaped by traumatic experiences of terror and expulsion, the Western Civilisation and World History courses are not designed to establish a coherent picture of Europe as opposed to (North) America but rather to merge the two regional histories into one grand narrative about the commonalities of North America and Europe. What this deliberately Eurocentric narrative about the development of ‘civilisation’ propelled when it was introduced decades ago was the experience of ‘barbarism’ midst in Europe during the First and Second World Wars, and the desire to make ‘civilisation’ immune against set-backs. As one author put it in 1941, teaching Western Civilisation was to grow “intelligence and tolerance, ” and thus to build “a better world in the future.”² ▶▶▶

1 Cf. Kevin Kiley, “Decline of ‘Western Civ’?” InsideHigherEd, 19 May 2011, http://www.insidehighered.com/news/2011/05/19/national_association_of_scholars_report_finds_no_mandatory_western_civilization_courses_at_top_universities, accessed 14 March 2013.

2 Edward McNall Burns, *Western Civilizations: Their History and Their Culture* (New York, 1941), quoted in Daniel A. Segal, “Western Civ’ and the Staging of History in American Higher Education,” *American Historical Review* 15/3 (2000), pp. 770-805, here p. 787-88. See also Gilbert Allardyce, “The Rise and Fall of the Western Civilization Course,” *American Historical Review* 87 (1982), pp. 695-725.

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

As has often been said, the rise of World History as a replacement of Western Civilisation came with the promise of overcoming Eurocentrism but often filled old wine in a new bottle. Mainstream world history textbooks have not yet managed to 'provincialise' Europe (or North America), as Daniel Segal has noted, reminding us of Dipesh Chakrabarty's famous phrase.¹ Nevertheless these traditions establish canonic knowledge of common European-American roots that can be retrieved at any point, not least in politics, as it happened after 9/11. The planes that crashed the symbols of America were widely perceived as weapons in a war against common Western, American and European values.²

■ However, it was also 9/11 that revealed the fragility of these values. The Bush administration's response to 9/11, the war on Iraq, left Europe and America deeply divided. George W. Bush's and his Secretary of Defense Donald Rumsfeld's mockery at France and Germany as the core of a sclerotic 'Old Europe,' one that had not understood the signs of present world politics, renewed a long tradition of American suspicion toward Western Europe's security politics as it had emerged after the Second World War.³ On the one hand, as Charles-Philippe David and Frédéric Ramel have stated, "throughout the history of post-War international relations, the image of Europe held by successive American administrations" has oscillated "between recognition of Europe as an equal partner and reduction of Europe to secondary status." On the other hand, the United States "self-perception of itself as a superpower" has clearly favoured the latter and conditioned an "American image of Europe as dependent" yet not always dependable "variable."⁴

■ The image of major parts of Europe as pacifist, their stigmatisation as self-sufficient if not cowardly, yet by any means disloyal to their long-term ally and protector during the Cold War, had a pre-history in the debate on European and American responses to the Yugoslavian Wars in the 1990s, and it certainly profited from uncertainties in foreign politics after the end of Cold War.

1 Segal, "Western Civ," p. 788-99; Dipesh Chakrabarty, *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference* (Princeton, 2000).

2 Ian Williams, "The west is red," *The Guardian*, 27 Oct 2008, <http://www.guardian.co.uk/commentisfree/cifamerica/2008/oct/27/tax-obama-mccain-socialism>; Sebastian Fischer, "Republicans Bash Europe in Search of Votes," *Spiegel Online*, 9 Jan 2012, <http://www.spiegel.de/international/world/socialism-and-welfare-republicans-bash-europe-in-search-of-votes-a-808044.html>; Lars Christensen, "European Socialism: Why America Doesn't Want It," *Forbes*, 25 Oct 2012, <http://www.forbes.com/sites/realspin/2012/10/25/european-socialism-why-america-doesnt-want-it/>; Brian Wheeler, "How 'Europe' became a dirty word in the US election," *BBC News*, 30 Jan 2012, <http://www.bbc.co.uk/news/magazine-16583813>, all accessed 14 March 2013. On the patriotic poem, see Katharine Lee Bates, *America the Beautiful, and Other Poems* (New York, 1911).

3 On Rumsfeld's remark in an interview on 22 Jan 2003 see, for instance, *BBC News*, 23 Jan 2003, <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/2687403.stm>, accessed 14 March 2013.

4 Charles-Philippe David and Frédéric Ramel, "The Bush Administration's Image of Europe: From Ambivalence to Rigidity," *International Journal of Peace Studies*, 8/1 (2003), http://www.gmu.edu/programs/icar/ijps/vol8_1/David%20and%20Ramel.htm, accessed 14 March 2013. Cf. Robert Kagan, *Of Paradise and Power: America and Europe in the New World Order* (New York, 2006). On previous periods cf. Cushing Strout, *The American Image of the Old World* (New York, 1963), and Ragnhild Fiebigh-von Hase and Ursula Lehmkuhl, eds., *Enemy Images in American History* (Providence, RI, 1997).

At the same time, the juxtaposition of a militarily engaged American superpower, aware of its alleged international responsibilities and ready to fight for them, and a pacifist Europe shying away from such responsibilities, is a powerful regeneration of the American desire to distinguish itself from the Old World, which has driven people and politics since the American Revolution.

■ The tension between affinity to and distinction from Europe spurs the current division of American images of Europe. Not least as a response to the Bush administration's belligerence have liberal intellectuals in the USA suggested an image of Europe that praises what the conservatives despise. The 2005 bestseller *The European Dream* of Jeremy Rifkin, an architect of the Third Industrial Revolution, may be taken as an example. Rifkin turns the conservative defamation of Europe's war fatigue into a grand utopia of political, social, economic, and cultural sustainability. A radically new "European Dream," he says, "eclipses the American Dream." Two centuries ago, the Founding Fathers created a dream for humanity that changed the world. Now the challenges of a globalising world need a new dream to be met. Contrasting the American work ethic and the European leisure culture, Americans' religious devotion and Europeans' secularism, the different class gaps between rich and poor in Europe and America, and not least the American war culture and the European peace culture, Rifkin praises Europe as a safer place to live, a place where social justice, free education, solidarity between generations, preventive health care is much better realised than in America, and as an engine of a new global consciousness that is to replace American imperialism. In Rifkin's words: "The European Dream emphasises community relationships over individual autonomy, cultural diversity over assimilation, quality of life over the accumulation of wealth, sustainable development over unlimited material growth, deep play over unrelenting toil, universal human rights and the rights of nature over property rights, and global cooperation over the unilateral exercise of power."⁵

■ Rifkin's praise of Europe touches on a sensitive nerve of the American Right, of course. Not only do they despise 'Old' Europe's abstinence from military interventions abroad. Even more are they upset about the – in their view hopelessly inflated – role of the state in regulating and subsidising societal tasks. The American Right hates what the American Left adores. Not only is Europe's secularism a threat to Christian America, even more is the European welfare state, the taxation of the rich, the entitlement programs for those in need the fundamental antitheses of what the American Right desires as lean government and rigid economic liberalism. ▶▶▶

5 Jeremy Rifkin, *The European Dream* (New York, 2004), p. 3; see the summary in http://www.utne.com/pub/2004_125/promo/11349-1.html, accessed 14 March 2013. See also Mark Leonhard, *Why Europe Will Run the 21st Century* (New York, 2005); Stephen Hill, *Europe's Promise: Why the European Way Is the Best Hope in an Insecure Age* (Berkeley, 2010).

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

While their stereotype of Europe as militarily weak and defeatist has lost some of its shattering effects due to the vanishing popularity of the wars in Iraq and Afghanistan, another cliché has gained ground, one that is exploited for partisanship just as the previous one: Europe as the epitome of socialism. Already during the presidential campaign in October 2008, John McCain accused Barack Obama of longing for “European style socialism.” In 2012, Europe’s debt crisis made it easy for Mitt Romney, Newt Gingrich and other Republicans to reheat and repeat this imputation. Implicitly, it insinuates that the entire European continent has finally, twenty years after the breakdown of the communist dictatorship in its Eastern part, adopted this type of state-sponsored egalitarianism through its Western front gate. At some points during the 2012 campaign, Republicans used the notions Europe and Socialism synonymously whenever it came to defame Obama’s social agenda. Europe is the dirty other to “America the Beautiful.”

■ Or so it mushroomed in the overheated climate of the recent electoral campaign. One should not overrate the social impact of such clichés. Anti-Europeanism is in America a yet rather peripheral attitude, not at all equivalent to its counterpart, Anti-Americanism in Europe. As the German Studies professor Russel Berman has noted, “there are no anti-European demonstrations, no burning of French or German flags, no angry mobs with pitchforks and tractors in front of Louis Vuitton boutiques or BMW dealerships.”¹ And Peter Baldwin, the leading American expert on the history of the European welfare state, adds: “The Europeans concerned with gun control or the death penalty have few counterparts among American observers pointing” to the strength of neo-fascist parties in Europe, which are utterly absent in America.² As a 2008 British opinion poll shows, a huge majority of Americans favour closer relationships with Europe (91%), while on average of only 62% of Europeans are seeking closer relations to America, with significant differences between European countries: 70 and more per cent of Poles, Germans, and Irish desire such relations, while only 39 per cent of the French and 51 per cent of the British do so.³

■ Data like these, at least those on American views on Europe, are misleading, however. They assume that Americans perceive Europe as united and homogeneous. In fact, the opposite is true. In an academic fashion, Peter Baldwin has highlighted the differences between European regions and countries.

1 Russel A. Berman, *Anti-Americanism in Europe: A Cultural Problem* (Stanford, 2004), p. 59.
2 Peter Baldwin, *The Narcissism of Minor Differences. How America and Europe are Alike* (New York, 2009), p. 4.
3 British Council, *Talking Transatlantic* (Manchester, 2008), p. 12-13, http://www.worldpublicopinion.org/pipa/pdf/mar08/Brit-Council_Mar08_rpt.pdf, accessed 14 March 2013.

Based on elaborated statistical comparisons of various European countries and the United States, he deflates both American rightist and leftist ideas about the gaps between the two continents as well as European anti- American sentiments. He shows that the alleged differences between the continents are no greater than those between different European countries, whatever one compares: data on the economy, health care, social aid, criminality, education, religion, assimilation and so on. The gaps within Europe are larger than those between the two sides of the Atlantic Ocean. “America is not Sweden, for sure,” he says. “But nor is Italy Sweden, nor France, nor even Germany. And who says that Sweden is Europe any more than Vermont is America?”⁴

■ Baldwin’s warning of taking Europe as a uniform entity resonates with what Americans think when not concerned with high politics and party struggles. At least this is the result of an admittedly impressionist approach to the topic. Due to the lack of solid polls on American images of Europe (there are bookshelves of literature on the history and present of anti-Americanism in Europe and individual European countries but the opposite view has barely drawn attention of scholars of any discipline ever), I have asked the roughly 50 undergraduate students of a history class on Europe in the 20th century, which I teach at a very diverse liberal arts college close to Boston, to write a short essay on their views of Europe and to refer to what they have learned about Europe in their families, in school, and through mass media and popular culture whatsoever.⁵ The result is surprising yet consistent, notwithstanding some variation between the individual essays. Most students have a hard time establishing any coherent image of Europe, that is, to match the assignment. To be sure, they have a vague idea of the opposing clichés of Europe as addressed above. And articulate ideas of Europe as “more cultured” than America and as embracing “aestheticism in ways the United States does not.” What they have in mind is Europe’s art tradition, which (from a white person’s point of view) is of course older than the American one. Other students address the rich history, the plenitude of landmarks, architecture, and landscapes, the power of thousand-year old traditions and monuments. One student who has not yet been to Europe says: “I have an image of Europe that involves beautiful places and tourist attractions, such as the Eiffel Tower, Buckingham Palace, the Vatican, the Louvre, and Stonehenge.” Another student says: “I perceive Europe as being culturally rich and diverse.” ▶▶▶

4 Baldwin, *The Narcissism of Minor Differences*, blurb.
5 Obviously, these essays do not reflect the views of a demographically representative sample. Students at Clark and their families gravitate probably more to the Democrats than to the Republicans; the affluent and educated middle-class is overrepresented; and among students interested in European history (as opposed to the student body at large), people of color are underrepresented. The essays were submitted in February 2013.

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ But what statements like these reveal is not so much an image of Europe but rather an accumulation of different images about different places, nations and countries. "In order to give a true idea of what images come into my head when I think of Europe I will have to speak about all of these countries separately," explains one student. And another one says: "Europe is [in America] almost never thought of as a single cohesive entity. Talking about 'Europe' usually means talking about specific countries."

■ This fragmented image of Europe is based on three different sources: oral traditions of families with European roots (that is roots in a specific country or region, like Norway, Albania, Germany, Poland); first- or second-hand travel experiences; and stereotypes (named by the students as such) as transmitted by mass media, especially movies and TV. Referring to travel experiences of friends, some students highlight the still existing gap between Western and Eastern Europe. Another one says: "When thinking of Europe, it is easy to picture things that are stereotypical [...], such as Danish clogs, German dirndls, or Norwegian bunads." The one who adores European aesthetics catches on the essence of most of his peers elaborations by pointing out that, "however, each country has different traditions and societal norms," from an "American point of view." For example, Greece, as well as Spain, is greatly struggling with their economy [...]. For the past decades, Russia has been feared due to its previous communist government. Even though it is no longer a communist country, many Americans still predominantly consider its citizens to be 'commies.' Furthermore, "it has been a common stereotype that French citizens are rude and unfriendly, especially to Americans. [...] It is also a common misconception for Americans to see all Italians as mobsters and mafia men." The bottom line is: "Each country is viewed differently, whether it is positive or negative, according to a typical American perspective." Another student refers to movies when listing (and distancing himself from) stereotypes, such as: "The French people are rude, smelly people who just smoke cigarettes and don't shave. [...] The German stereotype is very crude and quite rash. [...] The English are seen as all royals, classy, sophisticated tea-drinkers [...]. Poland is filled with a population of ignorant people who cannot seem to tie their shoes [...]. Amsterdam [...] is the world centre for marihuana smoking, prostitution, and drinking." Yet another student accounts for such stereotypes by first addressing the impact of movies and then yet stating that even "outside of cinema and pop culture, the stereotypes stuck: the British were effeminate, the French weak and snobby, and Germans were Aryan war-horses."



■ None of the students cites these stereotypes without distancing him or herself from them, and many add some sort of positive ideas about the continent. However, these positive ideas refer to Europe as travel destination, a leisure place—a theme park, full of oddities, full of contrasts, and above all a place where you can have lots of fun. Europe is exciting, is the message, if only for a while—just don't take it too seriously. The following map of the Bulgarian artist Yanko Tsvetkov is a persiflage on Americans' crude stereotypes of, and their ignorance about Europe. As such it is not free of stereotyping either.¹ But it catches quite well on the result of this paper: the message about a "Europe without dividing lines" has not yet made it to the New World. ■■■

¹ <http://alphadesigner.com/mapping-stereotypes/>, accessed 14 March 2013.

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE

▶ WHAT IS EUROPE?

VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

WHAT IS EUROPE?

Professor Pedro Lains
University of Lisbon
Portugal

Does the European continent have its own history that goes beyond national and regional histories? If so, are there any lessons that we can draw which may be helpful in better understanding the history of the world? In this essay we approach these questions from the point of view European economic development in the two centuries since the beginning of industrialisation. Throughout the 19th century, the European continent was a major player in global history as a consequence of rapid economic, social and institutional transformations that provided the resources and skills to control large parts of the rest of the world, through international trade, investment flows and the migration of people. The links between Europe and the world were channelled with varying degrees of intensity between independent nation states or through colonial rule. The trend increased since the end of the Napoleonic wars and became more intense after the American civil war, and by the eve of the First World War, Europe was at the centre of world trade and finances, technological progress and military power. The gold standard, which pegged currencies across the five continents, was at the centre of the world economic transactions, giving a great relevance to the central banks and treasuries of the largest European powers, namely Britain, France and Germany. Throughout the 20th century, that balance of power changed, as Europe experienced two devastating wars and new sources of power stemmed from other parts of the world, either by economic supremacy, or political emancipation.

■ These are well-known episodes. But to what extent can we speak of Europe in this context? Are there common traits within the continent that allows for such a contraposition between Europe and the rest of the world? We argue here that there is such an entity from the point of view of its economic history and that lessons can be drawn for the rest of the world about changes in European economic fortunes. Our tentative answer points to the conclusion that the European continent provides an example of the benefits of economic integration within an institutionally and socially diversified framework. That combination was the outcome of at least two centuries of developments, where setbacks occurred and the achievements are by no means irreversible. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ WHAT IS EUROPE?

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

PATTERNS OF EUROPEAN ECONOMIC DEVELOPMENT

One striking feature of European economic development since the Industrial Revolution is the fact that the distribution of relative levels of income per capita remained relatively stable.

■ Levels of income per capita are indicative of levels of combined productivity of land, labour, capital, including human capital, and thus they reflect the progress in the efficiency of production. This relatively stable pattern of European development is quite clear when comparisons are made at national levels. As such, Great Britain, France, Germany, Austria and Switzerland, today amongst the nations with higher levels of income per capita, were also at the forefront of the league 150 or 200 years ago. Some countries improved their lot more rapidly than others, such as the Scandinavian countries, Spain, or Italy, but even those were already far better by mid 19th century than the countries that remained backward for longer periods of time, as was the case of Portugal, the Balkan nations and presumably southern Italy. If we go deeper in the analysis and consider regional instead of national boundaries, we may find a similar pattern, where wealthier regions by the eve of the industrialisation period are largely also better off later on. Such are the cases of Catalonia in Spain or the Czech lands in the Austria-Hungarian Empire. The axis from London to Milan is at the core of the European economy since the medieval fairs and trade routes, and mid 19th century industrialisation did not change that in a significant way.

UNDERSTANDING EUROPEAN INDUSTRIALISATION

The changes in the European economy just described were connected through geography, in the sense that there is a strong correlation of levels and intensity of industrialisation and economic growth between neighbouring territories. Economic development in Europe can be best described by a core with more intense activity, which faded away towards the peripheral regions where technical innovation and economic activity were less intense. This pattern is clearly recognised by the fact that relative per capita income levels are higher in Belgium, northern France, Germany and Italy, and then they decline as we travel towards Poland and Romania or Spain and southern Italy. This economic geography is clearly a European phenomenon. It can be understood as the outcome of both path dependency and particular characteristics of each region. In fact, European industrialisation occurred first in those places where industrial tradition was longer, where there was a tradition what has been designated as proto-industrial activity and where at the same time there were the resources to explore the 19th century revolutionary technology, namely coal and iron deposits. As such, according to such perspective, regions with a proto-industrial heritage but without the appropriate mineral resources, as well as regions rich in coal or iron but with little industrial tradition, did not thrive so rapidly as regions that had both. Clearly this is just one way of describing a complex set of transformations and, although basically correct, it is necessarily incomplete. It does not take into account the fact that there were exceptions of different kinds. For one, industrialisation was not the only path to prosperity, as it demonstrated by countries such as the Netherlands or Denmark that had a rapid transformation since the early 19th century by exploring their agricultural potential. It also does not take into account other basic factors of growth, such as institutional development or education. It also does not take directly into account the role of public policies, such as tariffs or investment in social overhead capital. But it does provide a clear description of the continental pattern of industrial and economic development in Europe showing, where national boundaries do not seem to have a primary role. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ WHAT IS EUROPE?

VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

WAS THE BRITISH INDUSTRIAL REVOLUTION UNIQUE?

At the root of European industrial transformation was the deep transformation of the British economy from the second half of the 18th century onwards. The British Industrial Revolution was a unique achievement but it also pertains to wider history of European economic transformation. In fact, the increase in manufacturing output using new technology and concentrated in large scale operations can be seen as the economic response to particular characteristics of the British society, economy and environment, where the Enlightenment produced the needed spiritual and technical innovations, and commerce the appropriate cost structure that favoured investment in capital goods such as the spinning wheel, the steam machine and railways. Such large economic transformations were part of the wider European history, as it is shown by the fact that they were promptly adopted in the regions that had conditions closer to those of Britain, with closer commercial links. Quickly, the Industrial Revolution became a European phenomenon, either by emulation or by replication. The ensuing economic transformation was however slow, not only in Britain, lasting down to the 1870s, but also in the rest of the continent, where industrialisation continued well into the 20th century. Interestingly, the speed of industrialisation is closely correlated to the geographical distance from Britain, and the last industrial nations could be found in countries such as Portugal in the West or Romania in the East part of the continent.

THE DRIVERS OF EUROPEAN INDUSTRIALISATION

Industrialisation and economic growth depend on proximate and secondary causes. In a concise description, the former can be defined by investment capacity and technological innovation, and the latter by the institutional environment and education. Such factors of growth can be largely enhanced by the exchange of ideas, capital, goods and services, as well as people and European industrialisation was to a large extent dependent on such exchanges. As new techniques were made available across the English Channel, producers in France, Flanders or the Ruhr area which faced similar economic conditions, were willing to import in order to modernise their industries. People and capital travelling across borders would help that process.

By the same token, as new and cheaper goods were made available across different parts of the continent, consumers were also ready to buy, and merchants ready to cater for trade, which could be compensated by goods and services travelling in the opposite direction. Flows of technology, goods and the rest would also lead investors to build and maintain roads, channels and, ultimately, railways, and provide the necessary financial services. On the other hand, private and mostly public institutions joined this virtuous cycle providing the framework needed for the security of the transactions between people, regions and nations. Such patterns were of course not new in Europe, but the 19th century brought a new vigour, as industrialisation made such transactions more intense and widespread in scope. Again, the intensity of the flow of ideas, people, capital, goods and services across the Continent varied according to the same geographical pattern, where the core was dominant and the peripheries had a lesser role. This was clearly a common European pattern.

THE REVERSAL OF FORTUNES

The First World War, besides its heavy humanitarian costs, had tremendous consequences in the development of European convergence in all dimensions. The war led to an immediate stop in international trade, particularly long-distance which was more dependent on secure trade and navigation routes, as well as the flow of people and capital. The war, as it became more and more prolonged, also had an impact on national economic structures, which were shaped by protectionist policies and the diversion of resources towards the military needs. The gold standard was also ended throughout Europe, as the conditions for the existence fixed exchange rates deteriorated sharply with the decline in international trade. In the 1920s, national economies somehow recovered but as international trade and capital flows did not, the recovery was short lived and ultimately fell under financial distresses of which the 1929 New York stock exchange crash and the ensuing Great Depression were the more important factors. The interwar period shows clearly how the success of national developments was to a large extent dependent on the fortunes of the European economy. In this new industrial age, nations could not prosper economically without a prosperous overall European context. Clearly, this period shows how economic policy coordinated at the international level can matter. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ WHAT IS EUROPE?

VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

THE RECOVERY

The path of recovery following the Second World War was in many respects different from that of the previous period, starting with the Bretton Wood agreements and the US dominance in western markets, and all the way to the formation of European institutions such as the OECD and the Common Market. Clearly the motivation of such arrangements was the simultaneous recovery of both national and international economies. Clearly in this period of high rates of economic growth, European national governments had to cope with international cooperation of competing international institutions. Protectionism and isolation were no longer the rule, at least within certain geographical areas. The higher levels of political and economic integration in Western Europe were however contradicted by the divide of the Continent in two political blocks with little, albeit growing, contact between them. Economic integration was eased by the large adjustment potential that the disruption provoked by the two World Wars and the protectionist policies of the interwar period. Yet it went far beyond that and the period up to 1973 became known as the golden age of growth which affected all of the European continent, from south to north, from east to west. After falling behind with the 1973 oil crisis and the fall of the Berlin Wall, in 1989, the European continent entered a new period of rapid advances in prosperity which was also accompanied by further economic and political integration. Those changes followed a pattern which recovered that of 19th century industrialisation, with very few exceptions. In fact, the wealthiest and poorest regions or countries on the continent by the eve of the new millennium were mostly the same that can be defined in the years after the end of the Napoleonic wars. A map of the evolution of income per capita or industrialisation levels in Europe across the two centuries mentioned here is the best demonstration that there is in fact a European economy with very long roots.

PATTERNS OF DIVERSIFICATION

Geographical unity in economic development was not necessarily accompanied by unification of political institutions or social and cultural values. A traveller across the European continent will find many differences in almost all aspects of day to day living which make direct connection between the present and the more or less distant past. Those differences are not necessarily atavistic, but rather they are the outcome of different responses to different challenges of the economic, social or cultural environments. Europe in the last two centuries is thus the outcome of a pattern of development with many similarities, as well as the outcome of many different institutional and cultural responses. These two axes probably represent tensions that are not to be solved but only managed indefinitely and the prospects of development are most probably dependent on which forces are dominant. In the 19th century, economic integration dominated, although national interests were also present with a growing level of intensity. During the interwar period, national interests became clearly dominant, whereas the forces of economic integration somehow faded away. After the Second World War, coordination ruled again, but this time under the supervision of international institutions. In the last decades of the century, all moved in the same direction again, but this time in a more open and demanding way. Undoubtedly, these patterns provide a template for developments elsewhere in the world, in what both unity and diversity are concerned.

SELECTED REFERENCES

Broadberry, Stephen and O'Rourke, Kevin (Eds.) (2010), *The Cambridge Economic History of Modern Europe*. Vol. 1: 1700-1870, Vol. 2: 1870 to the Present. Cambridge: Cambridge University Press.

Eichengreen, Barry (2007), *The European Economy since 1945: Coordinated Capitalism and Beyond*. Princeton: Princeton University Press.

Findlay, Ronald and O'Rourke, Kevin H. (2007), *Power and Plenty. Trade, Wars, and the World Economy in the Second Millennium*. Princeton: Princeton University Press.

Gerschenkron, Alexandre (1962), *Economic Backwardness in Historical Perspective. A Book of Essays*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Pollard, Sidney (1982), *Peaceful Conquest. The Industrialization of Europe, 1760-1970*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

Pomeranz, Kenneth (2000), *The Great Divergence: China, Europe, and the Making of the Modern World Economy*. Princeton: Princeton University Press.



VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES EN PHASE AVEC LE MULTICULTURALISME DU MONDE ACTUEL

Jean-Michel Leclercq
Consultant en Education
France

Le partage de mêmes valeurs et l'adhésion à celles-ci est tenu de très longue date pour un facteur indispensable de cohésion et d'unité dans toute société et plus spécialement dans toute entité politique. C'est un facteur qui est considéré comme facilitant l'exercice de leur autorité aux détenteurs du pouvoir qui sont en général les promoteurs de ces valeurs. Celles-ci confèrent aussi un sens aux événements vécus par les membres du groupe qui les voient comme l'expression de leurs idéaux. Les responsables et les ressortissants des divers pays européens resteront largement sur cette ligne qui sera longtemps le modèle politique jugé le plus naturel.

■ **O**r nous sommes à un moment où la mondialisation et le contexte européen remettent en cause ce paradigme. Il s'agit notamment de passer d'un système de valeurs inhérentes au modèle national à des valeurs voulues universelles par des instances internationales. Un changement radical de perspective s'imposerait donc pour répondre à de nouvelles modalités de relations et de contacts entre les Etats-nations dans le domaine politique, économique, social et culturel.

■ **M**ais est-il possible que ce monde globalisé et cette Europe en évolution bénéficient comme le cadre national de valeurs supposées être aussi bien définies, aussi bien reconnues, aussi efficaces ? C'est tout l'enjeu de la réflexion sur le partage des valeurs qu'il faut mener aujourd'hui. ▶▶▶

LES AVATARS DU PARTAGE DES VALEURS DANS LE MODELE NATIONAL

Pour répondre à cette question il y a lieu de se demander d'abord si le modèle national a permis un partage des valeurs aussi satisfaisant que les politiciens, les historiens et divers observateurs l'évoquent souvent.

LE PARTAGE DES VALEURS COMME CARACTÉRISTIQUE DU MODÈLE NATIONAL

■ Dans les Etats-nations qui ont été la formule la plus répandue en Europe entre le XVII^e et le XX^e siècles avant de se généraliser sur les autres continents, l'existence d'un corps de valeurs partagées par la plus large partie de la population a toujours été considérée comme une caractéristique essentielle. C'est bien entendu le cas des pays qui ont connu l'influence des Lumières puis celle de la Révolution française de 1789 et qui sont aussi bien la France que les Etats-Unis d'Amérique. Mais c'est aussi le cas de pays européens qui, comme l'Angleterre, par les initiatives de leur souverain et sous l'influence de philosophes politiques comme Locke ont pris un chemin différent qui a toutefois conduit à des formules pas incompatibles avec le modèle précédent. C'est encore de celui – ci que voudront s'inspirer les nouveaux Etats issus du mouvement des nationalités au XIX^e siècle dans l'Europe balkanique ou en Amérique du Sud. Les Etats créés après la première guerre mondiale comme ceux nés de la décolonisation après la seconde guerre mondiale ont eux aussi voulu se couler dans le même moule.

VALEURS UNIVERSELLES ET VALEURS NATIONALES

■ Il s'est toujours agi en même temps d'exalter des valeurs universelles et de célébrer des valeurs inhérentes à un patrimoine et une culture uniques considérés comme trop longtemps opprimés par un pouvoir ennemi de l'intérieur ou de l'extérieur. L'Etat devenu national n'est plus le simple lieu où doivent s'appliquer les édits d'un souverain mais le garant d'un système de valeurs qui lui confère un profil bien différent. Le respect des valeurs de ce système doit assurer la légitimité du gouvernement et forger l'identité d'un peuple. C'est aussi, en coopération avec la société, le rôle de l'Etat de contribuer à la connaissance de la culture et du patrimoine de la nation notamment par l'enseignement qui doit réserver une large place à l'histoire du pays. Les valeurs universelles de ce système de valeurs et ses clés de voute sont toujours la liberté et la solidarité. Le besoin de liberté a inspiré les protestations, les révoltes et les révolutions qui permis de s'affranchir d'oppressions extérieures voire intérieures.

C'est grâce à la solidarité que se créera le sentiment d'appartenance à une même nation qu'on dénommera la conscience nationale. Cette conscience nationale célébrera des valeurs plus particulières à cause de la spécificité d'une histoire et des traditions indispensables à l'idée d'une identité propre à la nation.

■ Il s'agit pourtant de savoir jusqu'à quel point les ambitions de ces programmes ont pu être réalisées et même si elles étaient réalisables.

DE L'ENTHOUSIASME NATIONAL AUX DÉRIVES NATIONALISTES

■ D'abord dans les Etats-nations issus des mouvements dits de nationalités, après des guerres d'indépendance, le contraste est presque toujours fort entre la période de conflit et la période qui lui fait suite. La première période donne lieu à un partage presque idyllique des valeurs au nom desquelles les luttes sont menées avec un engagement général et radical pour un idéal national nourri des attraits de la nation en gestation. Mais la période suivante qui arrive après une indépendance parfois incomplète et illusoire est marquée par les désaccords entre les premiers partis politiques qui aboutissent à des rivalités entre des clans pour l'accès au pouvoir.

■ A ce qu'on a pu appeler les nations romantiques, qui viennent d'être évoquée, on peut opposer des nations dites classiques, supposées s'être constituées comme sans le savoir sur le long terme et sans soubresauts aussi violents. On peut y ranger la France si on reporte le début de sa formation en nation à Jeanne d'Arc ou Louis XIV et non plus aux périodes révolutionnaire ou napoléonienne. Toutefois les rivalités politiques y seront parfois aussi violentes que chez leurs sœurs cadettes et aboutiront à des extrémismes qui n'auront rien à leur envier. C'est ce qui se produira avec les flambées de nationalisme qui rétréciront le champ des valeurs à des attitudes sectaires prônant l'exclusion de certaines catégories au nom de préjugés ou d'extrémismes comme le racisme. Ces nationalismes seront ainsi les cimetières du partage des valeurs puisque qu'il deviendra celui de valeurs détournées de leurs orientations initiales ou d'autres inventées pour la circonstance. On en aura de dramatiques exemples. Avec la mobilisation des foules allemandes contre la république de Weimar dénoncée comme « Undeutsch », comme non allemande et comme une démocratie étrangère à la tradition germanique. Avec la séduction des foules italiennes par la guerre d'Ethiopie célébrée comme le premier pas vers un empire colonial. ▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
▶ VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

En outre ces pseudo – valeurs seront imposées par des services aux ordres des maîtres du pouvoir qu'il s'agisse d'abord de simples propagandistes ou de services organisés. C'est de plus un partage de façade qui remplacera le véritable à cause de l'existence de policiers ou de délateurs chargés de détecter et de sanctionner ceux qui refusent de suivre ou n'y mettent pas assez d'ardeur. On fera bien entendu l'expérience de toutes ces perversions avec le nazisme, le fascisme ou le franquisme. Ce sera aussi l'occasion de constater que les idéologies politiques sont aux antipodes d'un vrai système de valeurs par ses simplismes ou ses détournements du sens des mots ou des situations. Il convient aussi de prévenir que si le nationalisme a des formes pathologiques comme celles qui viennent d'être mentionnées, il en présente aussi de banales qui ne sont pas moins nocives. Car elles revendiquent toujours des supériorités de mauvais aloi qui nuisent à la possibilité d'un dialogue entre les nations sur un pied d'égalité. On en a un exemple symptomatique avec le texte suivant publié en France en 1864 : « La nation française à laquelle nous avons le plaisir d'appartenir est de toutes les nations la plus civilisée, la plus grande ; elle est en même temps la plus polie, sa courtoisie est célèbre dans tout l'univers ». Ce texte a été publié à Paris par l'éditeur Hachette qui bénéficie depuis toujours d'une solide réputation. C'est donc la preuve qu'à l'époque une telle déclaration ne paraissait pas impubliable et que les regains de nationalisme sont toujours possibles comme s'ils étaient anodins.

LA PERSISTANCE DE GROUPES NE BÉNÉFICIAINT PAS DU PARTAGE DES VALEURS

■ De tels points de vue se font plus rares aujourd'hui parce que leurs conséquences sont mieux imaginées et mieux évitées. Elles subsistent pourtant dans certaines parties du monde et même en Europe où des populations importantes ont longtemps pâti et pâtissent encore de situations contraires aux valeurs qui devraient prévaloir.

■ Il s'agit d'abord des habitants de certaines parties du territoire national qui ont une histoire et une culture différentes de celles officiellement reconnues. En Europe diverses mesures ont été prises en leur faveur qui vont de l'attribution de réglementations spéciales à des formes d'autonomie. Mais elles sont souvent jugées insatisfaisantes. L'enseignement de l'histoire particulière de certaines régions ou l'enseignement de leurs langues n'existe pas ou est réduit à la portion congrue. L'absence de ratification de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires du Conseil de l'Europe par plusieurs Etats membres en témoigne.

■ Les travailleurs migrants ou les populations immigrées sont aussi la plupart du temps dans des situations où le partage des valeurs de référence de l'Etat d'accueil n'intervient pas. Les jeunes de ces catégories ont des scolarités qui ne leur permettent pas d'acquérir une bonne maîtrise de la langue de la majorité ou d'accéder aux formations qui leur offriraient les meilleures chances d'échapper au chômage et d'avoir une vie active équilibrée et rémunératrice.

■ Tous ces phénomènes provoquent la formation de minorités qui se distinguent de la majorité par l'impossibilité de partager les valeurs de celle-ci à cause de leurs particularités ethniques et culturelles. Ce qui est ainsi mis en cause c'est le pacte devant s'établir dans une société dont tous les membres devraient honorer les mêmes valeurs. Cela contribuera à terme à relativiser les élans d'unanimité et de patriotisme supposés se produire en cas de menace ou de guerre. En fin de compte les Etats-nations qui auraient dû être les royaumes du partage des valeurs risquent de finir par n'en être que des façades trompeuses.

LES PRÉCÉDENTS DE LA COLONISATION

■ Ce décalage sera encore plus fortement ressenti et à terme violemment dénoncé dans les empires coloniaux. Il ne paraîtra même plus nécessaire d'y feindre le partage des valeurs avec la métropole. Il sera rendu impossible par le refus d'accorder à la majorité des colonisés la même citoyenneté qu'aux colonisateurs. Les uns et les autres n'auront pas le même état civil ni les mêmes documents d'identité. Ils n'auront donc pas non plus les mêmes possibilités de déplacements dans la colonie ou entre la colonie et la métropole. Le système scolaire comportera des écoles distinctes pour les colons de souche et les « indigènes ». Ceux-ci auront leurs propres tribunaux rendant souvent des sentences plus sévères. Ils auront accès à l'armée mais ce sera dans des unités spéciales où leur uniforme, avec un souci d'exotisme ségrégatif, signalera leur origine. Toutes ces dispositions n'empêcheront pas que la colonisation affiche la prétention d'apporter la civilisation avec son développement social, économique et culturel. Son absence criante provoquera la formation de groupes de colonisés qui souvent après une éducation de qualité obtenue à grand peine et presque dérobée dénonceront la mascarade des valeurs dont ils ont pâti et militeront pour l'indépendance. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
▶ VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

VERS UN PARTAGE EFFECTIF DES VALEURS DANS UN MONDE MULTIPOLAIRE ET MULTICULTUREL ?

Mais la mondialisation n'est-elle pas dans tous les domaines une absence de limites et de repères qui ne rendrait guère optimiste sur les chances de pouvoir proposer un nouveau modèle ? Au lieu de l'Etat-nation les courants d'échanges incessants seraient la seule et vraie réalité dans laquelle se fonderaient les identités.

L'AUTRE FACE DE LA MONDIALISATION

■ Il n'est pourtant pas inéluctable de s'en remettre à une conception aussi brutale de la mondialisation qui reste encadrée par des règles non seulement au plan de l'économie mais également à celui des valeurs.

■ L'Organisation Mondiale du Commerce veille à ce que la mondialisation respecte des réglementations qui interdisent notamment les concurrences débridées et de leur côté les Etats veillent à ce que des pratiques comme le dumping ne faussent pas les prix et le commerce international.

■ Au plan des valeurs, la mondialisation, dès ses débuts, a suscité des initiatives qui n'ont pas cessé d'être relayées. Les dispositions de la Déclaration des Droits de l'homme de 1945 ont eu pour objectifs de rendre désormais impossibles les exactions intervenues pendant la seconde guerre mondiale et d'ouvrir une nouvelle ère de l'histoire de l'humanité où le respect de la personne humaine serait une priorité absolue. Depuis sa rédaction cette Déclaration n'a pas cessé d'être enrichie par d'autres initiatives dont celles du Conseil de l'Europe dont la plus récente est le Livre blanc sur le dialogue interculturel « Vivre ensemble dans l'égalité ». »

■ Les relations entre les Etats ont aussi été repensées pour en particulier échapper aux rapports de force que Clausewitz avait imposés comme l'unique perspective. La Charte de Nations Unies a voulu instaurer une autre pratique des relations internationales fondée sur la volonté d'éviter les conflits armés et de favoriser entre les adversaires les compromis préservant l'existence des deux parties ou lieu de vouloir l'annihilation de l'une d'entre elles. On pouvait ainsi espérer passer d'un monde clivé en blocs antagonistes à un monde multipolaire où prévaudrait la recherche de solutions pacifiques. Au plan culturel l'UNESCO s'est attaché à compléter cette multipolarité par un multiculturalisme permettant d'éviter le choc des civilisations. ▶▶▶

■ Mais les séquelles d'un tel détournement seront longues et lourdes pour les anciennes colonies comme pour les anciennes métropoles. Les pays décolonisés auront beaucoup de difficultés à échapper aux faux-semblants en matière de partage des valeurs et aux simulacres de démocratie et de développement avec tous leurs avatars. L'Europe finalement chassée mettra longtemps à trouver avec ses anciennes dépendances des modalités de coopération fondées sur l'égalité et la confiance. L'Europe paiera aussi un prix élevé à ce qu'on serait tenté d'appeler les tricheries avec ses valeurs. Entre autres, les exploitations auxquelles elle s'est livrée lui ont permis des facilités dont des secteurs de son économie pâtissent encore. Les colons chassés par les indépendances ont dû retourner dans leur pays d'origine où ils ont souvent eu du mal à se réadapter et ont parfois constitué comme de nouvelles minorités en marge de leurs concitoyens.

UN BILAN MITIGÉ

■ Après un tel panorama le bilan qui s'impose est mitigé. Il faut sans doute convenir qu'à ses origines le modèle national a pu sembler un gage de modernité qui rendait les peuples maîtres de leur destin la plupart du temps après des longues périodes de sujétions ou d'oppressions. Mais pour avoir dû s'adapter à des contextes de plus en plus variés, il lui été plus en plus difficile de rester axé sur les valeurs de justice, d'égalité, de solidarité comme à ses débuts. Son élan initial s'est trop souvent perdu dans les arcanes de la politique. Il est aussi probable qu'il était pensé comme peu capable de réunir des groupes ayant des histoires et des cultures très différentes surtout si chacun d'entre eux était très nombreux ou répartis sur des territoires très étendus. Le fédéralisme qui semble dans ce cas la meilleure solution ne s'insère peut-être pas aisément dans un modèle national. Les discussions sur la dose de fédéralisme acceptable dans l'Union Européenne incitent à le penser. Or la mondialisation n'a fait qu'accroître les risques pour le modèle national de ne pas offrir de solutions appropriées dans des situations où rien ne paraît plus à la mesure de ce modèle.

LES CHANCES D'ÊTRE PARTAGÉES POUR LES NOUVELLES VALEURS

■ Ainsi sont proposées des valeurs qui ont un nouveau profil et un nouveau statut. Elles sont bien universelles parce qu'elles doivent concerner l'humanité entière. Elles sont mieux identifiables et moins contestables que dans le passé. Les instances internationales qui en sont maintenant les garantes sont plus acceptables par tous que les autorités politiques ou religieuses qui les prênaient le plus souvent jusqu'ici.

■ Certes les raisons de douter qu'elles soient mieux partagées ne manquent pas. L'ONU demeure incapable d'éviter les guerres et les génocides. Trop de gouvernements ne se soucient que de leur propre intérêt. Ces impuissances et ces égoïsmes alimentent les puissants courants d'individualisme qui à l'heure actuelle souhaitent la diminution du rôle de l'Etat et poussent à la perte de la notion de bien commun.

■ Pourtant en même temps que ces manifestations, notre époque enregistre d'incessantes mobilisations pour des causes qui témoignent d'un indéniable intérêt pour les valeurs de notre temps. Les mouvements de soutien au livre « Indignez-vous » de Stéphane Hessel n'ont pas voulu stigmatiser l'impuissance de ces valeurs devant l'état du monde actuel mais regretter que trop de milieux les ignorent encore. Il y a en permanence bien d'autres mobilisations contre les injustices, les ségrégations, les inégalités entre les genres et la liste pourrait s'allonger à l'infini. Il faut aussi souligner que ces mouvements émanent de plus en plus de la société civile dont de multiples associations dotées de statuts reconnus expriment les préoccupations et les choix. Ces prises de position sont par ailleurs maintenant relayées par les réseaux sociaux de plus en plus nombreux et de plus en plus actifs. Il en résulte que les options de la société civile qui s'expriment par ces divers canaux finissent par compter tout autant que les prises de positions officielles surtout compte tenu de la place réservée par les médias aux courants de la société civile pour donner la vision la plus fidèle de l'opinion.

Et il y a bien d'autres signes encourageants. En janvier 2013, à l'occasion de la célébration du Traité de l'Elysée entre l'Allemagne et la France, les ministres des affaires étrangères des deux Etats, dans une déclaration commune à la presse, ont souligné que leur amitié consacrée par ce traité reposait sur « un solide socle de valeurs partagées »¹ notamment le respect de la liberté et de la diversité culturelle. Un autre signe symptomatique de l'intérêt porté aux valeurs d'aujourd'hui est la multiplication des études à leur sujet. En France vient de paraître un ouvrage dont le titre est symbolique puisqu'il est « Valeurs partagées, face au bouleversement des valeurs, la recherche d'un nouveau consensus »². Cet ouvrage reprend en effet la plupart des thématiques liées aux conséquences de la mondialisation sur le profil des valeurs et leur partage.

■ Pour mieux se rassurer sur les possibilités de voir dûment partagées les nouvelles valeurs, un dernier obstacle doit pourtant encore être surmonté. Il est à craindre que les valeurs de maintenant soient trop rationalisées pour susciter des adhésions comparables à celles dont bénéficiaient les valeurs d'inspiration religieuse ou nationale. C'est une question qui se pose depuis longtemps. Déjà, avant la seconde guerre mondiale, le sociologue Ferdinand Tönnies avait envisagé que les sociétés occidentales puissent passer de l'état de communauté (Gemeinschaft) où les membres des groupes ressentaient la chaleur des liens qui les unissaient à la société (Gesellschaft) où s'imposait un univers de règles abstraites et froides. L'opposition faite par Tönnies a donné lieu à de vives discussions et elle vaut probablement surtout lorsque sévissent des idéologies dont le systématisme corsette les membres de la société. Les valeurs actuelles doivent donc se penser et se vivre dans la lucidité sans oublier ni les obstacles auxquels peut se heurter leur mise en œuvre ni l'énergie à déployer pour que des déceptions inévitables n'interdisent pas les engagements et les combats nécessaires. ▶▶▶

1 Journal « Le Monde » 22 janvier 2013.

2 Sous la direction de Dominique Reynié, Presses universitaires de France, Paris février 2013.

LES APPROCHES EUROPÉENNES POUR CE CONTEXTE

Les approches européennes pour ce contexte, exigent à la fois l'abandon d'attitudes encore souvent prédominantes et le choix de nouvelles pratiques moins familières.

ELIMINER LES ATTITUDES NATIONALISTES

■ Comme on s'en doute, la pratique du nationalisme est celle à laquelle il porterait de renoncer le plus totalement et le plus rapidement possible. D'abord elles pervertissent la vision que chaque pays a de son histoire, de sa culture en les dotant d'une spécificité absolue qui induit un complexe de supériorité. Par ailleurs, ce complexe fausse les relations et les échanges avec les autres histoires et les autres cultures. Le nationalisme sévit encore aussi bien à l'échelle mondiale qu'à l'échelle européenne. La mondialisation s'est traduite par l'importance prise par l'Asie qui est encore déchirée par des accès de nationalisme qui vus d'Europe paraissent d'une époque révolue. Pourtant l'Europe elle-même n'échappe pas à des attitudes d'un registre comparable avec la persistance d'anciennes animosités, la fréquente résurgence de la nécessité de défendre des intérêts nationaux déclarés intangibles. De ce fait, comme on l'a déjà signalé, le fédéralisme dans l'Union Européenne est toujours évoqué dans ses versions les plus modestes et les plus lointaines. Du reste les Etats membres qui ont adopté un fédéralisme intérieur sont le théâtre de rivalités qui peuvent finir par provoquer de sérieuses fissures dans le cadre en vigueur.

POUR UNE AUTRE CONCEPTION DU PATRIOTISME

■ Ces difficultés tiennent aussi à la persistance d'une conception trop simpliste du passé et de l'avenir qui alimente un patriotisme intolérant et vindicatif. Il faudrait désormais considérer le patriotisme comme une marque de l'historicité de tout être humain né dans un lieu et à un moment de l'histoire. Mais comme le soulignent les historiens s'intéressant aux « régimes de l'historicité »¹, cela ne saurait enfermer ni dans la mémoire d'expériences passées intouchables ni dans la revendication d'un avenir fixé d'avance une fois pour toutes. La multiperspectivité devrait être mise à profit pour susciter toutes les ouvertures possibles.

1 Cf. Delacroix Christian, Dosse François et Garcia Patrick (sous la direction de), *Historicités*, La Découverte, Paris 2009.

TENIR COMPTE DE LA SÉCULARISATION DES VALEURS

■ Il conviendrait aussi que soit pleinement tenu compte de la sécularisation des valeurs intervenue avec le rôle accru des instances internationales dans leur définition et leur promotion. C'est une évolution comparable à celle qu'ont connue et connaissent encore la plupart des religions et sans laquelle elles risqueraient de dégénérer dans l'intolérance et le fanatisme. Il en résulte notamment que les valeurs sont inévitablement confrontées à des crises et à des combats pour se faire reconnaître. Par la diversité de ses histoires et de ses cultures, l'Europe offre sans aucun doute des expériences symptomatiques de ces crises et de ces combats pour bénéficier des valeurs qu'appelle désormais un monde multipolaire et multiculturel. Ces expériences méritent sûrement d'être partagées avec le reste du monde un peu comme l'ambitionnaient les romans d'apprentissage de l'époque romantique.

CONCILIER L'UNIVERSEL ET LE PARTICULIER

■ Car à l'instar de ceux-ci l'Europe doit chercher comment réussir à concilier les valeurs universelles qu'appelle la mondialisation et les valeurs particulières liées à des racines dont il ne semble ni possible ni souhaitable de se détacher. Or si cet enjeu est depuis longtemps celui de l'Europe, il est de plus en plus celui de tous les pays en même temps entraînés dans la mondialisation et soucieux de préserver ce qui jusqu'à présent les a individualisés. Il n'est donc pas étonnant qu'on puisse imaginer la nécessité d'arriver « à une nouvelle conception de la nation débarrassée des messianismes et des millénarismes, comme des idéologies et des utopies, qui ne s'oppose pas à l'universel mais en permette précisément l'enracinement »². Si l'Europe léguait cet héritage, elle aurait les meilleures chances d'être en bonne place dans le monde d'aujourd'hui. ■■■

2 Daniel Jean, *Demain la nation*, Seuil 2012, P. 136.

IMAGINING THE BALKANS, IDENTITIES AND MEMORY IN THE LONG 19TH CENTURY

Philippos Mazarakis-Ainian
National Historical Museum
Greece

IMAGINING THE BALKANS

The exhibition “Imagining the Balkans, Identities and Memory in the Long 19th Century” was a project sponsored and coordinated by UNESCO, as part of a policy enhancing intercultural dialogue in South East Europe¹.

■ South-East Europe is a region characterised by international and interethnic tensions, which usually seem to originate directly from the past and from antagonistic readings of historical events. The aim of the project therefore was to initiate some sort of co-operation between national museums, which are perceived as – and often truly are – caretakers and promoters of the exclusive national ideals of each state.

■ The project, after much debate, was eventually named after the title of an inspired book by Maria Todorova², professor at the University of Illinois, USA, a historian of Bulgarian Origin. Maria Todorova has demonstrated that the image of the region today results of ideological constructions and prejudices, spanning several centuries and which, imported from the West, have often been internalised in the specific national ideologies of the region. She has shown that the image of the Balkans as a quasi-non-European province, hovering between western civilisation and oriental backwardness, infested with national hatred, civilisation conflict and with a propensity for barbarity, is actually the result of international and financial domination politics. Such perceptions have always been present in foreign relations, but in our case became especially visible when 19th century Europe, having experienced the Enlightenment and the Industrial Revolution, in full economic and political expansion and driven by a romantic spirit, came in closer contact with an Ottoman world facing a totally different situation at the time. “Balkans” is a byword for South-East Europe, usually perceived as a negative stereotype, which has less to do with reality than with imagination – it is a construct. This is precisely why it was chosen as a title to the exhibition. ▶▶▶

1 Participating Museums: National History Museum, Albania; Museum of the Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina; National History Museum, Bulgaria; Croatian History Museum, Croatia; Leventis Municipal Museum of Nicosia, Cyprus; German Historical Museum, Germany; National Historical Museum, Greece; National Museum of Montenegro, Montenegro; National History Museum of Romania, Romania; Historical Museum of Serbia, Serbia; National Museum of Slovenia, Slovenia; Museum of Macedonia, “The former Yugoslav Republic of Macedonia”.

Other participants: Maria Todorova, Professor, University of Illinois, USA – Historical Advisor; Peter Aronsson, Professor, Linköpings University, Sweden (EUNAMUS project); Tulay Artan, Professor, Sabanci University, Turkey; Dario Disegni, Head of Cultural Affairs, Compagnia di San Paolo, Italy; Anne-Catherine Hauglustaine-Robert, International Committee on Exhibitions and Exchanges/ICOM; Christina Koulouri, Professor, Panteion University, Greece; Jean-Pierre Titz, Head of History Education Division, Council of Europe.

2 Maria Todorova, *Imagining the Balkans*, Oxford University Press, Oxford-New York, 1997 (2nd enlarged edition 2009).

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
▶ IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ The descriptive subtitle of the exhibition uses a concept elaborated by another well known historian. The late Eric Hobsbawm¹, by “long 19th century”, meant the period starting with the twofold economical and ideological European revolution (Industrial and French revolutions) and ending with the First World War, when the old empires of Central-East Europe were dissolved. It is obvious why in the Balkan case identities are placed in plural, but the use of memory in the singular was very much conscientious. Memory in our discourse is perceived as a fluid phenomenon, which permeates borders, social and ethnic groups, nations, and takes on diverse forms with a great disparity of content. But if we search in a comparative way, the similarities re-emerge and permit us to understand in a comprehensive way the processes of historical evolution. We are therefore dealing with an era which saw the transformation of South-East Europe from multiethnic social coexistence under autocratic imperial regimes towards the breaking up into more homogeneous states, with nationality as the basic criterion of citizenship, and where power is supposed to derive directly from the people through republican institutions.

■ During all this period we are dealing with, while the information transmitted of the region to the West was conditioned by the views of upper-class European travelers and investors, it ignored the fact that situations similar to the ones experienced there were also to be seen in several other areas of the continent, albeit at different times, with different intensities, etc. When British travelers accuse the inhabitants of the Balkans, of being dirty, poor, treacherous, ungentlemanlike, rude, they do not realise that these are the same epithets that are applied to the industrial shanty towns of their own country². Nor is it realised that the comparison is biased: those who are accused are the lower classes of society, which are compared to the travelers' own upper class social standards.

■ More generally, it is quite common to see the economically backward Balkans accused of violence, authoritarianism, arbitrariness, etc., while the accusers' progressive and developed states were inflicting the same treatments upon their own colonies, not to mention the display of barbarity during the two World Wars, which were, in a very important measure, Western European products. Paramount to these, the mere notion of nationalism, of which Balkan people are always accused, is clearly a western ideological import to the region.

¹ E.J. Hobsbawm, *The age of Revolution: Europe 1789-1848*, New York and London, 1962; *The age of Capital: 1848-1875*, New York and London, 1975; *The age of Empire: 1875-1914*, New York, 1987.

² Rebecca West, *Black Lamb and Grey Falcon*, New York, Penguin, 1969, p.1095; as quoted within Maria Todorova, *op.cit.*, p.110.

These examples do not of course show a complete picture of the situations involved, but serve to underline the stereotypes the Southeastern European societies have to combat even today. This pattern of thinking has been resurfacing periodically, ever since then, with the dissolution of Yugoslavia being the latest example. This event is often interpreted as a re-emergence of base instincts, ignoring the unwary foreign involvement which contributed very significantly in brewing it, and it is even generalised as a “Balkan” war, not a “Yugoslav” one³, underlining the supposedly innate barbaric character of the region; not to mention the current European economic crisis and the caricature images of southern Europeans, imposed by the media to the economically stronger northern European societies.

■ The negative image of the Balkans has also been in a significant measure internalised in the mentalities of the local populations, who often think of themselves and of their neighbours as people undeserving the attribution of a full “European” identity. The pervasive notion, all through the region, that when one travels to one of the powerful Western European countries he/she is “going to Europe”, is highly indicative of this set of mind.

■ The exhibition therefore, set to restore a balanced image, by showing not only that the different nations share more than they think they do, but also that their evolutionary patterns are quite similar to those of other areas of Europe and the world. These briefly outlined ideas form basic concepts that the project is trying to combat. More precisely, we are trying to enhance co-operation among institutions usually devoted to telling the “orthodox” story of national identity, by making them think in an inclusive, way, not with the usual stereotype of the neighbor as an antagonist. The ultimate goal though, is precisely to show to our respective publics not only that we share more than we think we do, but also that we are all an integral part of something greater, and deserve respect for this.

■ The first group meeting of the project participants took place in October 2010 in Thessaloniki, with the additional participation of two external museums with experience in similar projects: the Museo Nazionale del Risorgimento Italiano of Turin and the Deutsches Historisches Museum in Berlin. The International Council of Museums was represented by its Committee for Exhibitions Exchange. Other consulting partners were the EUNAMUS (an EU funded university co-operation project on visitor evaluation of National Museums), and of course the Council of Europe itself, through Jean-Pierre Titz, Head of the Division of History Education at the time. The European Association of History Educators EUROCLIO also participated at some point, as well as university professors specialising in the subject. ▶▶▶

³ Maria Todorova, *op.cit.*, p.158.

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
▶ IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ After a few meetings, visits to relevant exhibition projects in Thessaloniki¹, Berlin² and Turin³, and lots of theoretical discussion, the real, active, preparation of an exhibition project had to begin. I must admit that I had been myself skeptical about its feasibility and had proposed, instead, that we organise an international conference. A conference would naturally involve people with a particular interest, while an exhibition is by definition more open to the general public's unpredictable reactions. It is quite established that views and approaches that are tolerated on a level of individual research, are often bitterly resisted when they are articulated through official channels. There are many published essays all around South-East Europe, offering alternative views about history, there are even major cooperation achievements⁴, but national schoolbooks are generally still very far away from this multi-perspective goal. In Greece, public uproar was triggered a few years ago, when an alternative textbook on modern history⁵ was introduced in primary schools. The discussion assumed the form of a mediatised scandal, much surpassing the real failings of this book.

■ To return to the project under discussion, the problem was that although a generally agreeable climate had already been established among the participants, nobody knew how to tackle the theme. There was a reticence among participants to put forward concrete ideas, in case they were seen in the wrong light by others, given that the selected subject matter rested upon the diverging national narratives which formed the background learning of every participant. A long list of ideas, seeming important to all of us, was nevertheless drafted, although in several cases their interpretations were probably different in each one's mind. This multitude of stray ideas was even compressed into just three main topic lines:

- ▶ Living in the Balkans
- ▶ Educating in the Balkans
- ▶ Representing the Balkans
 - a. Representing (Heroes, celebrations, symbols, maps, etc.)
 - b. Narrating (tales, writings, literature, history, etc.)

■ And then what? We still were in a vague domain of generalities, with no clue as to how to interpret this information in a way enabling us to formulate an exhibition concept. Our main problem was mistrust.

1 Permanent exhibitions of the Archaeological Museum and of the Museum of Byzantine Civilisation.
2 Exhibition "Hitler and the Germans, Nation and Crime", Deutsches Historisches Museum, Berlin, 15 October 2010 - 27 February 2011.
3 Exhibition "Making the Italians, 150 years of National History", Officine Grandi Riparazioni, Torino, 17 March - 4 November 2012.
4 For example: *Teaching Modern Southeast European History, Alternative Educational Materials, Workbook 2 - Nations and States in Southeast Europe*, Edited by Mirela-Luminița Murgescu, Series Editor: Christina Koulouri, Thessaloniki, Centre for Democracy and Reconciliation of South East Europe, 2005.
5 Maria Repoussi et al., *Στα Νεώτερα και Σύγχρονα Χρόνια, Ιστορία ΣΤ' Δημοτικού (In the Modern and Contemporary Years, History textbook for the 6th Primary grade)*, Pedagogical Institute, Greek Ministry of Education and Religion, 2007.

■ So, instead of trying to push for a coherent concept, all participants were asked to prepare a representative selection of 10 objects each, and to make a public presentation of their historical relevance. This way we were all forced to work into finding real exhibition items in our museums, and to try and put them into a broader historical perspective involving the whole region.

■ The next meeting⁶ was precisely devoted to this presentation of objects, which very quickly revealed the basic approaches of each museum. What came out of this exercise was that a clear majority of museums had definitely decided that we are making an exhibition on socio-political history of the 19th century, with the aim of showing the birth and development of national concepts, national ideas and national states, in conjunction with the economical and technological progress of that period.

■ A specific problem noticed with many items, was a tendency for an introvert justification of them. Exhibits truly relevant to our project would be justified through a national reading of events, not through their repercussion with the rest of the region, as was needed. This situation was to be found with everyone's proposals, but was more pronounced in the museums not having already had the chance for broad international partnerships.

■ Finally, a minority group of museums opted for a totally different orientation of the project, by providing ethnographic material alone. This choice has to do with specific reasons in each case. I will be bold enough to mention one by one the cases in question, while cautioning the reader that these opinions reflect my own perception of the attitudes offered by the museum partners:

- ▶ The National History Museum of Slovenia had a general attitude of an 'outsider' to the Balkans, the Slovenians being probably as much influenced by central Europe.
- ▶ The Sabanci Museum of Turkey, on the other hand, saw itself on the opposite shore of ideological debate, as representing the 'successor state' to the Ottoman Empire, traditional opponent of all the other regional nationalisms.
- ▶ The Leventis Municipal Museum of Cyprus found itself limited by the still unsolved political problem of the island. Critical discussion of any nation-building process in the island is inhibited by their situation in a practical state of provisional ceasefire ever since the Turkish military invasion of the 1970s.
- ▶ Finally, the Museum of Macedonia in its effort to present the nation-building phenomena of the "The former Yugoslav Republic of Macedonia", probably the youngest and most contested in the region, hovered between items related to ethnography and others more historical in character.

6 In Ljubljana, March 2012.

■ The diverging approaches to the project led to very intensive discussions and in the end it was clear that all, to a greater or lesser degree, would have to revise their input. Strong leadership was needed at that point, and the steering group worked hard for convincing the rest to follow a historical path and for leaving outside interpretations that were not acceptable to all. The crucial point is that we managed to establish a basic confidence that even if somebody provided diverging objects or interpretations, these would be reworked in a spirit of cohesion, and that any reference clashing with another's perception would be discussed in common.

■ The establishment of confidence of course went both ways, because already through the presentation of our proposals, we had demonstrated in practical terms that we did not intend to bring forth antagonistic or revisionist ideas without criticising them. So the group felt bonded, and the following steps were much facilitated.

■ In the end, by considering the items proposed, we were able to devise a pattern of thematic chapters. As follows:

Introduction:	A coffee shop
Chapter1:	Living in the old world
Ch. 2	Travelling, communicating
Ch.3	A new social order: the rise of the middle classes
Ch.4	Creating and diffusing knowledge
Ch.5	Mapping
Ch.6	Using history*
Ch.7	Heroes and Antiheroes* ¹
Ch.8	Public celebrations
Ch.9	Images of the Nation
Conclusion:	Whose is this song?

■ This sequence demonstrated an evolution of nation-building common to all the participants. Of course, there is no mention of chronology, because we decided to avoid any unnecessary dates. Despite having similar phenomena in all countries, their time frame could vary vastly and the aim was not to end up with 12 parallel national histories, nor was the description of specific events our goal. The idea was to outline the general social phenomena characterising the era in question.

¹ The two chapters marked with * were subsequently merged under "Using History, Making Heroes", as explained further on in the text.

■ For the next meeting² we had all amended our lists of proposed exhibits, and we had integrated them within the thematic chapters, together with tentative general texts. These texts were elaborated with direct regard to the objects themselves. The whole methodology was object-oriented and not concept-oriented.

■ The arrangement of objects and the texts were further worked upon in the following months. We made all captions fit within pre-defined formats, thus homogenising the diverse information as to length, form, style and content. At this stage we also decided to merge the chapters "Using History" and "Heroes and Antiheroes" as too closely related phenomena. The ensuing chapter was named "Using History, Making Heroes", while the notion of "antiheroes" was dropped as counterproductive. It was particularly resented by the Turkish side, which saw in it the expression of a negative image of the Ottomans, as mentioned before. Negative perceptions, even presented with a clear distance and not endorsed, can very easily produce misunderstandings. Unfortunately the Turkish museum³ decided even to retire from the project on this issue, although their representative to the group, Professor Tulay Artan, remained in a counseling role on the grounds of her university professorship.

■ Professor Maria Todorova and Greek professor Christina Koulouri, also a specialist in comparative Balkan history teaching, also reviewed the texts. Then, the final version was handed to the Slovenian National History Museum, who was entrusted with the design, and took upon it the responsibility of being the first host of the exhibition. The exhibition was finally opened on April 8, 2013 by the Director-General of UNESCO Ms Irina Bokova, in presence of the ministers of culture of the region, of the European Commission member for Culture Ms Androulla Vassiliou, and of the President of International Council of Museums (ICOM) Dr Hans-Martin Hinz.

■ The exhibition is scheduled to be presented in all the countries involved⁴, and will therefore travel for the next three years. Interest has been expressed by authorities and museums in Vienna and Marseille for receiving the exhibition, while the participants have agreed to engage an effort to conclude the tour by presenting the exhibition within one of the European political or cultural institutions.

➔ <http://www.unesco.org/new/en/venice/resources-services/host-facilities/special-events/imagining-the-balkans/> ■■■

² In Bucharest, June 2012.

³ Sabanci Museum, Istanbul.

⁴ Ljubljana, April 8th-August 25th, Belgrade, September-November 2013, Bucharest, December 2013 – April 2014, Sofia, April-June 2014. The tentative sequence for the following venues is Cetinje, Athens, Nicosia, Skopje, Tirana, Banja Luca, Zagreb.

PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE

Professor Zhongjie Meng
East China Normal University
China

PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA

PREFACE

It is obviously valuable for Europeans to ponder how they are seen through others' eyes at a time when Europe hopes to create a common identity for the next generations and step much more firmly into the near future. Moreover, it could be more valuable when these perspectives come from a heterogeneous cultural background just like China. Undoubtedly, the whole story of the perception of Europe in Chinese history could not possibly be told in the limited space. As a result, this article is only an outline of the topic, of which not much is written either in Europe or in China.

The process of description and understanding as well as evaluation could be divided roughly into the following four eras:

1. Europe as a barbarous but exotic area before 16th century;
2. Europe as semi/quasi-civilised community with higher technology from 16th century to 18th century;
3. Europe as fearsome imperialist enemies but desirable destination of development after 1840;
4. Europe as a new emerging giant and creative but still young post-national entity since the European Union appeared.

It is understandable that none of the first three periodisations are built on empirical research due to the limitation of pre-modern society. However the last could be supported by evidence from some data analysis. ▶▶▶

EUROPE AS A BARBAROUS BUT EXOTIC AREA BEFORE 16TH CENTURY

In a country with a relatively earlier mature civilisation like China, it is possible to imagine very easily an unequal cognitive structure in the relationship between itself and others. The perception of Europe in China before 16th century existed in such a semi-closed and China-centric framework.

Europe as an entity was written about for the first time in the 1st century B.C. in Chinese historiography (*Shiji*), but was generally referred to as a certain area in the western regions (*Xiyu*). Then in an official historical record in the 5th century (*Houhanshu*), East Han dynasty (25-220) a certain unclear road to contact with the Roman Empire had opened that was named as Daqing, for it was reported a person from Daqing came to pay tribute. This connection continued until the middle of the Ming dynasty (1368-1644), certainly with different rhythm and kinds of names, such as Fuli (refers to East Roman Empire) or Pulan (refers also to East Roman Empire, but pronunciation from Farsi). Some Europeans had lived in China and brought a little information about culture, for instance, Christianity as Nestorianism was introduced to China since the 7th century and lasted for almost 200 years (635-845) and then revived in Yuan dynasty (1271-1368) together with a few Franciscans.

In the eyes of Chinese at that time, Nestorianism had no difference from Buddhism so that the rise and decline of Nestorianism was related to the fate of Buddhism.



Sihai Huayi Zongtu (World Diagram of China and the Barbarians).

However, at least three similarities could be found in this long story more than 1,600 years ago. Firstly, there had not been exactly a kind of official relationship between China and Europe, especially not according to the modern diplomatic principal. All connections were incidental and all intermediaries were not official. As a result, secondly, Europe was always pictured as only one country, which was filled with exotic customs (such as different writing order or expert in magic) and rich products (especially better horses). Thirdly but not lastly, Europe was naturally placed in the subordinate. In the *Sihai Huayi Zongtu* (World Diagram of China and the Barbarians) which appeared in 1532 according to the traditional global perspective of China, China was arranged in the centre and Europe as the name of *Daqing* in the periphery of world and civilisation. For an Emperor of Yuan, *Shun* (1320-1370), Europe was only "a small country in the west" with golden-hair and green-eyed inhabitants under the control of a Roman Pope, responsible for the tribute of horses and treasures to China. He wrote these words in the letter for the Pope. ▶▶▶

EUROPE AS SEMI/QUASI-CIVILISED COMMUNITY WITH HIGHER TECHNOLOGY FROM 16TH CENTURY TO 18TH CENTURY

To be frank, the perception of Europe in China would not have changed if contacts with Europe had not been made by Jesuits in the mid-16th century. With the supports of those Jesuits with smart tactics of contact and excellent capacities of language and cultural cognition, as well as rich knowledge of scientific affairs, such as the Italian Matteo Ricci (*Li Madou*, 1552-1610, 1583-1610 in China), the German Johann Adam Schall von Bell (*Tang Ruowang*, 1591-1666, 1620-1666 in China), the Belgian Ferdinand Verbiest (*Nan Huairen*, 1623-1688) Chinese began to know Europe in a different way.

In a centralised country such as China in the Ming dynasty (1368-1644) and the Qing dynasty (1644-1911), perceptions of outside were always undoubtedly decided by the brains of the community. For this reason, the Jesuits at the turn of Ming and Qing were definitely right to engage in associating with higher intellectuals or officials even emperors. Under such tactics, activists of missionary work were both well protected and vigorously promoted. Furthermore but very important, their ideas about Europe were not only respected but also admired. Some examples of the view of Europe were:

- ▶ 'Europe' as a name for the first time appeared in Chinese, *Ouluoba*, which was written in the *Kunyu Wanguo Quantu* (*Great Universal Geographic Map*, 1584) by Ricci. This name has been a little modified (only in Chinese words) later.
- ▶ In the same map, the geographic position of Europe was shown as west of China, so the Chinese had some names such as Taixi (west) or Dayanguo (means *the state of ocean*) or Daxiyanguo (means *the state of the Atlantic*). Sometimes the name could combine the characters of pronunciation and geographic position, such as Ouhaiguo (means *European ocean state*).
- ▶ Jesuit missionary activists influenced many higher officials so that the latter accidentally called the country after the Jesuits or Tianzhuguo (means *the state of God*).



Kunyu Wanguo Quantu (Great Universal Geographic Map).

Moreover, these Jesuits were all skilled in Chinese culture of language and philosophy. We can take Matteo Ricci as a typical case:

- ▶ He published more than 10 books in ancient Chinese to explain some similarities between Chinese thoughts and European perspectives, such as ideas of rites or friendship. It was expressed so clearly that intellectuals could accept Christianity more easily just as belief in other religions without difficulty. *Xu Guangqi* (1562-1633) as a higher official not only became a Christian but also devoted his land to build a catholic church in Shanghai.
- ▶ Ricci paid much more attention to some dimensions which could promote the position of Europe. He debated with a famous Buddhist Monk so successfully that the minister of Rites had to admit "the thoughts from barbarous state is not exactly as uncivilised as imagined" (*Wang Zhongming*). Monogamy was introduced as an outstanding feature if compared with the condition in China. As a matter of result, a rational officer wrote: "All other things seem definitely appropriate in such country with a kind of holy and pure marriage." (*Shen Yiguan*). Furthermore, some behaviour and narratives of these Jesuits convinced Chinese higher intellectuals to believe that Europe should be just like the ancient period long before Confucius in China, in which elder would take good care of younger, higher would peacefully coexist with lower, no thief and robber, always open doors even at night, etc. (*Xu Guangqi*). ▶▶▶

What made these Jesuits most attractive and so popular especially inside the royal court was their rich knowledge about modern science and kinds of technology. Clocks and artillery had both been indispensable bricks to be near emperors. Ferdinand Verbiest had build 556 cannons for the Qing dynasty and was eventually appointed as a director in the minister of Works. Besides, the Jesuits had also brought modern calendars and a variety of waterpower machines or methods of memory which led to 'crazy visits of Chinese' (Matteo Ricci). Those unimaginable technologies made Chinese 'ashamed to call Europe as a barbarous state'.

Although the perception of Europe had been changed a lot, if compared with the condition before the 16th century, some characteristics were still untouched. Firstly, the impression of Europe was still an entity, especially with some inklings from the Jesuits who always emphasised the united community under the catholic church. In the eyes of Chinese at that time, Ricci, Bell or Verbiest came all from *Taixi*. Secondly, Chinese still had confusion about the realities of Europe. An official historiography which appeared in the second half of the 17th century, *Mingshi* (History of Ming Dynasty), began to dwell upon four European countries (*Folangji*, *Lüsong*, *Helan* and *Yidali*, i.e. Portugal, Spain, Netherlands and Italy) but with many mistakes: a) It ignored England, France and Germany (or Holy Roman Empire); b) It mixed motherland (Holland) and colony (Batavia); c) It used the old name of Philippine for Spain (*Lüsong*). Thirdly but not lastly, Europe and European countries were still placed in a lower position. Holland and Portugal were always pictured as two subordinated countries just like Vietnam or Korea that wanted to connect with 'Up-Court' with some tributes. What the Jesuits said or wrote were respected but seemed suspicious for the majority of Chinese that liked to use 'exotic' (this word has some negative meaning in Chinese) to describe any unseen society. Modern technologies from Europe were considered as useful practices or methods but not as a catalyst for scientific development in China.

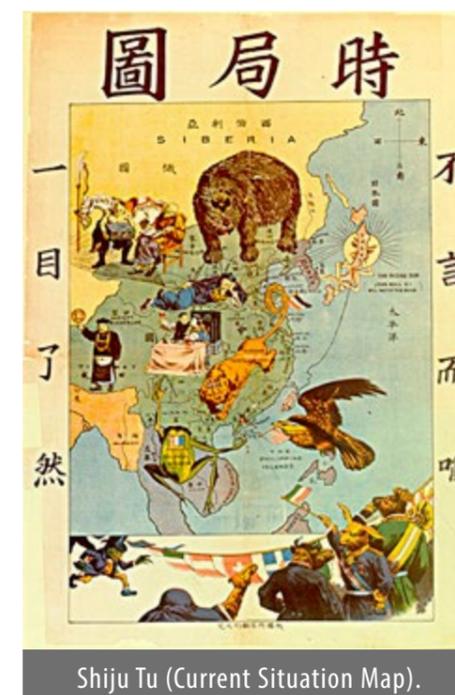
With the prohibition of Christianity in 1735, the road to the knowledge and culture of Europe was closed.

EUROPE AS FEARSOME IMPERIALIST ENEMIES BUT DESIRABLE DESTINATION OF DEVELOPMENT AFTER 1840

A thorough transition had come, when China stepped into the modern era after 1840. Generally speaking, this process is still not over today. With more possibilities of interaction regardless of methods, the perception of Europe could have been much clearer in a way, but for other events that made it more difficult for Chinese to express their evaluation of Europe.

Europe as a unit of imperialist countries became clear and distinguishable in Chinese minds after more and more so-called 'unequal treaties' were signed and violations happened in many cities again and again. In all reactions, animalisation of Europe seemed a similar but easy means just like the traditional attitude to those barbarous countries. Adding a radical of animal (犭 , means dog) to the components of the names of European countries, especially in the

name of England and France, was the first thinkable activity for some traditional intellectuals. Then many ordinary people (in Boxer movement 1899/1900) liked to accept rumours without any difficulty, such as 'European was not a baby from human being'. Meantime, such idea was also spread in a certain more rational expression with the following famous propaganda picture *Shiju Tu* (*Current Situation Map*, 1898): On the map, 'It is self-evident' and 'could be clearly observed' that Russia as Bear, England as Dog, France as Frog, America as Hawk, Japan as Sun and Germany as Sausage, had been already for carving up China. Of course, some symbols of animals were chosen by these countries themselves, but they were used in the map for Chinese purposes. This picture is still used in today's school-books. Obviously it is a negative expression. ▶▶▶



Shiju Tu (Current Situation Map).

EUROPE AS A NEW EMERGING GIANT AND CREATIVE BUT STILL YOUNG POST-NATIONAL ENTITY SINCE EUROPEAN UNION APPEARED

A few intermittent steps of Europeanisation completed in the past 50 years, among which the signing of *Maastricht Treaty* on 7 February, 1991, launching of the *Euro* on 1 January 2002 and the ratification of *Treaty of Lisbon* on 1 December 2009 could be three turning points or landmarks. As a result, Europe is walking forward an unprecedented entity which has already occupied a very advantageous position in the multipolar world.

In general, the European Union is affirmatively accepted and positively received in Chinese opinions. For some scholars like the author, such kind of Europeanisation has shown 'a successful model of experiences of regional economic integration' and could open a road to 'multipolarisation of world'. The perspective has been written in a new high school textbook in Shanghai (the author of this text is one of the writers) and also located into a kind of certain cognitive target for students in preparing for examinations to enter universities.

Furthermore, we could cite some results of an empirical research on Chinese Public View towards the European Union (EU) in 2008 and make a simple analysis of reports on the EU in *People's Daily* (undoubtedly the major important platform for expression of Chinese government) from the ratification of *Treaty of Lisbon* on 1 December 2009 to the last day of 2012, in order to show more clearly and maybe more scientifically what Chinese think of the EU and what and why they do or do not like various behaviours of the EU.

The research in 2008 was undertaken by the institution of European Studies (IES) in the Chinese Academy of Social Science (CASS) that is definitely the biggest and most authoritative in China. 3000 copies of a questionnaire were distributed and recovered in nine provinces. This research was very careful and performed in detail with different variables, such as age, sex, educational status, profession, income and living region. Regardless of these variables, the following basic findings should be emphasised if we want to talk of the perception of Europe in contemporary China:

Firstly, the EU is a silver medal winner (38.6%) in the statistic of overall impression, far behind Russia (58.4%), but before USA (26.5%) and Japan (9.7%). Nevertheless, the majority of ordinary Chinese people still do not know the EU so much and the degree of familiarity is obviously lower than knowledge of Japan, Russia and America. And some public media such as newspapers and magazines (68%) as well as TV (66.7%) are still the major means of contact. ▶▶▶

Nevertheless, it was just one dimension of history. For a few intellectual and higher officials with both vigilance and open mind, Europe as an area equipped with stronger armaments and advanced political systems as well as maybe higher civilisation could be possibly located as Chinese destination of development. Without any doubt, these Eurocentric beliefs were not unified and in reality appeared one by one. Firstly military reform and national business cultivation were considered as both important tasks. Then, political reform even revolution for a republic stepped into the centre of the stage. Eventually, some people were disappointed with Chinese culture itself and looking forward to 'overthrow Confucius' and 'whole westernisation' (including spelling Chinese in Roman letter). In some senses, the decision of transformation to Bolshevism under the Chinese Communist Party (CPC) and copying the model of modernisation from the Soviet Union were also the results of such positive evaluation of Europe (Russia is also one part of Europe). However, after 1978 when the new policy of reform and opening was declared, it has been America not Europe that is regarded as the aim of Chinese modernisation.

Besides some dialectic descriptions of Europe as a force with destruction and construction just as Karl Marx used to point out the two sides of colonialism in India, which allowed critics of Europe to accept some European concepts, the history of 20th century had also given at least two other dimensions to the whole story:

- ▶ The crisis of modernisation and then the limitation of growth seem to reduce some reputations of Europe as a *summum bonum*.
- ▶ The power of ideology has exceeded the traditional picture of Europe as an Entity. The division between West and East Europe had been seen as an insuperable obstacle in Cold War. So Europe as a whole community disappeared in the struggle of so-called 'east wind against west wind' (*Mao Zedong*).

- EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
- ERASING DIVIDING LINES OF EUROPE AND THE WORLD
- HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

- THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
- ROMANIAN TEXTBOOKS
- EUROPEAN EXPANSION
- INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
- THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
- ISLAMIC ART IN MUSEUMS

- AMERICAN IMAGES OF EUROPE
- WHAT IS EUROPE?
- VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
- IMAGINING THE BALKANS
- PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE**
- MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

- TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
- TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
- EUROPE AND THE WORLD
- EUROPE IN TEXTBOOKS
- A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
- ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

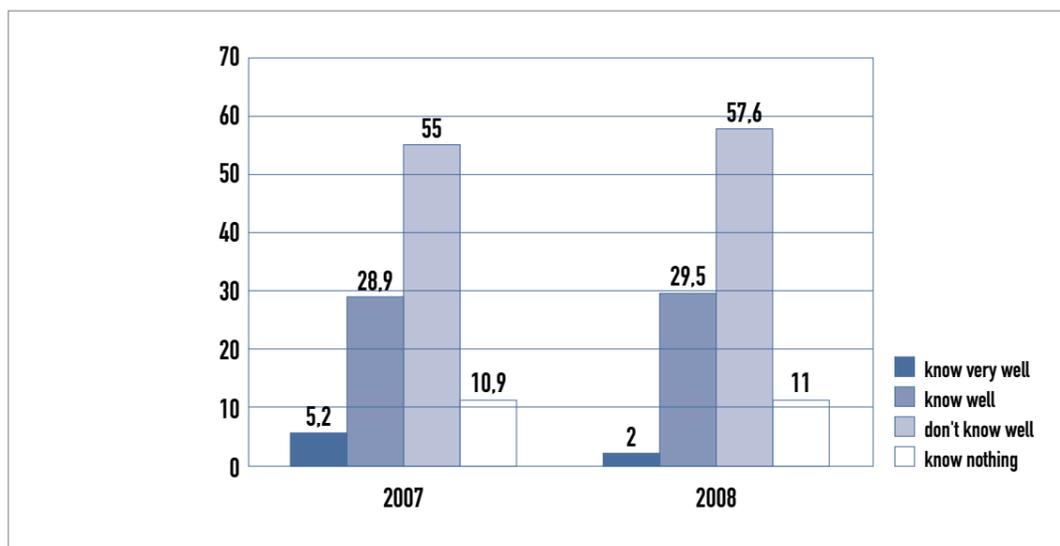


Chart 1: Degree of Understanding: EU in China (%).

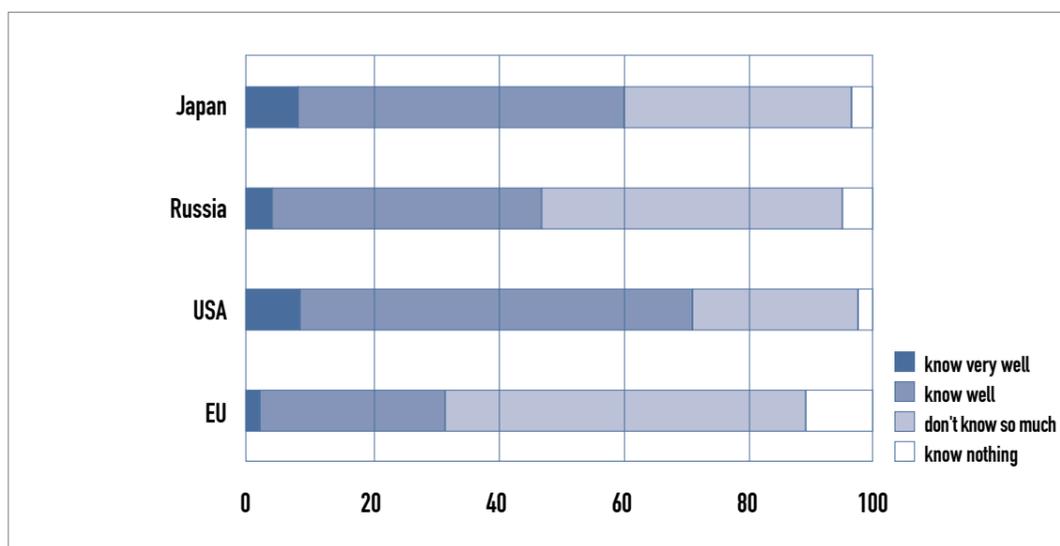


Chart 2: Degree of Understanding: Four Nations in China.

Secondly, the international influence of the EU is second to the USA and above China, Russia and Japan according to the statistics. However, the relationship between China and the EU is behind Sino-America, Sino-Japan and Sino-Russia. Nevertheless, more than 89% of reviewers selected 'cooperator' but not 'friend' (13.9%), 'competitor' (9.6%) or 'enemy' (0.3%) to describe Sino-EU relations.

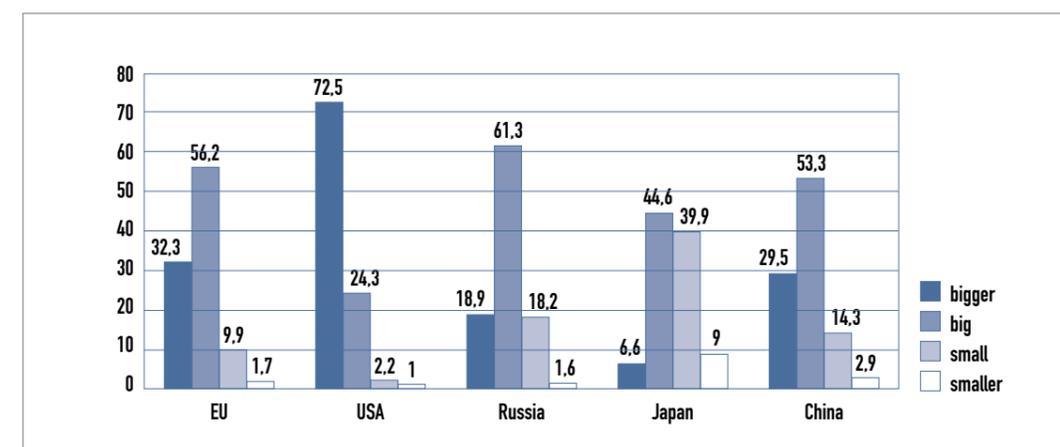


Chart 3: Importance of Nations in the World (%).

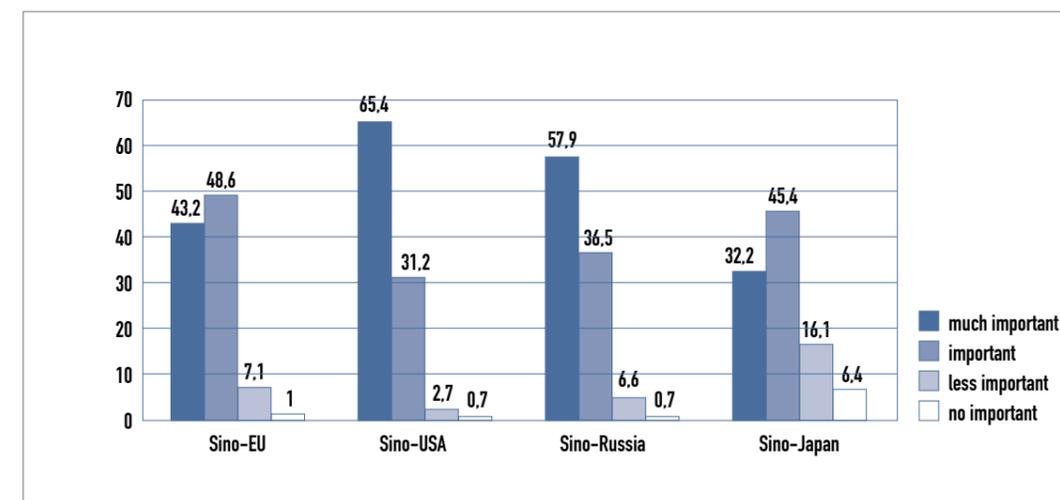


Chart 4: Importance of Relationship with China (%).



REFERENCES

Databank of *People's Daily*

Pang, Naiming, *The Perception of Europe in Ming Dynasty*, Tianjing, 2006

Pang, Naiming, 'Matteo Ricci and the Formation of the Chinese Vision towards Europe in the Ming Dynasty', in: *Seeking Truth*, No.3, 2005, pp.110-116.

Pang, Naiming, 'Change of Chinese Vision toward Europe in Ming and Qing Dynasties from Perspective of History of Ming Dynasty', in: *Journal of Southwest University (social science)*, No.1, 2009, pp.69-73.

Pang, Naiming, 'Chinese Version toward Europe in Ming Dynasty from Perspective of Names of Europe', in: *Research on History of Ming Dynasty*, Vol.10, 2007, pp.394-402.

Yang, Qibo, 'Images of Europe in Chinese Travel Books in 1930s', in: *Journal of Zhengzhou University (philosophy and social science)*, No.3, 2010, pp.118-121.

Zhang, Guogang, 'Jesuits and Spread of European Civilization. Chinese Version towards Europe in Ming and Qing Dynasty', in: *World Sinology*, No.1, 2005, pp.87-97.

Zhang, Xinglang, *Historical Documents on the Contact between China and West*, Beijing, 2003. Zhou Hong, Lu Zuokui, Fan Yongpeng, 'Chinese Public View towards the EU in 2008', in: *Chinese Journal of European Studies*, No.5, 2009, pp.100-158.

The Author:

Zhongjie Meng: male, born in 1978, Doctor, associate professor for world history, director of department of world history in the faculty of history at East China Normal University, Shanghai. ■■■

DOES THE NATIONAL CURRICULUM ALLOW A EUROPEAN AND GLOBAL APPROACH IN HISTORY TEACHING? THE MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

Huub Oattes

Amsterdam University of Applied Sciences
Netherlands

MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

INTRODUCTION

The national curriculum for history plays a crucial role in the options history teachers have to focus their lessons on European and world history. In many countries the curriculum is nationalistic in orientation. In this article the Dutch national curriculum is discussed and assessed on the possibilities it offers for a more European and global approach in history teaching. It could be interesting to compare your national curriculum with this Dutch example.

CURRICULA RANGING FROM NATIONALISTIC TO EUROPEAN AND GLOBAL IN OUTLOOK

There are European countries where today the curriculum has a very strong tendency for national and nationalist history, where the creation of a national identity is the main goal. The outside world is looked upon as 'them' contrasting with 'us'. The emphasis is often on national tragedies, great men, great victories and the exclusiveness of a great nation. In some countries history focuses on the glorious past and Europe and the world serve as places where the 'own' country has played impressive and important roles. In both examples a multi-perspective approach of national history within a European and global dimension will most likely not be fully appreciated. But how can you understand your own national history if it is not linked to that of the world around it? In these cases it depends on individual teachers with a broader view of history to integrate national, European and global history. Under these circumstances one cannot expect more than a few incidental projects that would meet these requirements.

■ Of course we can also find countries where the curriculum has a broader, European outlook. Here national history is linked to European events and developments. Compared to the narrow-minded nationalist approaches mentioned above, this could be considered to be an improvement because here the curriculum provides a more structural base for the more inclusive approach which recognises the interdependence, the interactions and encounters of one's own nation within Europe and the world. On the other hand the European outlook could also lead to a Eurocentric vision in which a superior Europe dominates the rest of the world and where there is no recognition of non-European history and the achievements of non-European countries or continents. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE

▶ MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▼ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

Over the last two decades the Netherlands has changed its history curriculum considerably as a result of social and political pressure. This has led to a new and more open approach to the place and role of the Netherlands as a result of European and global developments. That is a first step and a condition for a European/global approach, but it will still take committed and skilled history teachers to use the possibilities this new curriculum offers.

■ In the Netherlands history teaching since the 1970s became less focused on factual knowledge of national history and more on learning of historical skills. The national chronological and narrative approach was traded in for a more dynamic, skill focused and thematic orientation. The shift from 'knowing' to 'doing' history dominated the Dutch curriculum until the late 1990s. This was reflected in the national exams, from the 1980s onwards, where only students from upper secondary education are tested. Two historical themes were studied in depth, guided by clear specifications on persons, dates, events and developments, and students were tested on both subject knowledge and skills connected to source material. Some examples of these historical themes are: *Decolonisation, Cold War and the war in Vietnam, the colonial relationship between the Netherlands and the Netherlands-East-Indies and dynamics and stagnation in the Dutch Republic, (15th -18th centuries)*.

■ When it became apparent that Dutch students, and also many adults, had very little factual and chronological historical knowledge, this caused quite a stir and led to public debate. Had the Dutch forgotten their past? A call for reform of history education was the result. It led to a new plea for chronological and factual knowledge at the expense of in depth thematic subject knowledge and the application of skills. A second step was the construction of a new curriculum to ensure the return of chronological survey knowledge. The responsible Commission on Historical and Social Education (CHMV) in 2001 came with a surprising proposal. Chronological survey knowledge was not to be the main objective of the new curriculum, but it was to be the vehicle for the development of historical consciousness, which was the ultimate goal of history teaching.

TEN ERA CURRICULUM

The chronological survey knowledge would help students to confidently move around in historical time and it would provide them with contextual knowledge to have a better understanding (consciousness) of history. In order to facilitate the acquisition of this knowledge the commission proposed a new didactical instrument of a Ten Era curriculum with easily recognisable names and dates, e.g. Era of Greeks and Romans, 3000 BC-500 AD, Era of Discoverers and Reformers, 1500-1600 or Era of world wars, 1900-1950. Each era was fitted with a logo (*see appendix 1 for the full overview*).

■ Another and even more daring novelty was the choice for a frame of reference which consists of general features of an era and to ignore any reference to specific names, dates, significant events, let alone (national) heroes. In total there are 49 general features, more or less equally divided over the ten eras. According to the commission any choice for a canonical overview of knowledge would be arbitrary and would lead to a one-dimensional memorisation of facts instead of the development of historical thinking and historical consciousness.

A FEW EXAMPLES OF THE GENERAL FEATURES

The Era of Hunters and Farmers, up to 3000BC has three distinctive features: *The way of life of hunters and gatherers; the emergence of agriculture and agricultural communities; and the emergence of the first urban communities.*

■ The Era of Regents and Princes, 1600-1700 has four distinctive features: *monarchs striving for absolute power; the special position of the Dutch republic in political respect and the economic and cultural flowering of the Dutch Republic; world-wide trade contact, commercial capitalism; and the beginnings of a world economy and the scientific revolution.* ▶▶▶

There is no mentioning of specific names, dates, events or heroes, because the chronological framework was designed to support the development of historical consciousness and historical thinking. Every school has the freedom to make their own choices in the examples they use to illustrate the general features. It doesn't matter if you use Columbus or Vasco da Gama as long as the 'beginnings of European overseas expansion' are understood and recognised by the students as being part of the Era of Discoverers and Reformers, 1500- 1600, and as a process and start of a new phase in European and world history. The same goes for teaching and learning of modern imperialism, e.g. the Dutch expansion in the Dutch East Indies or the French expansion in Africa. As long as students can identify (one of) those developments as being linked to the Era of Citizens and Steam Engines, 1800-1900 and that it is a general feature of this period 'modern imperialism resulting from industrialisation'. Students prove their knowledge of this general feature when they are able to recognise and understand primary or secondary sources related to modern imperialism. (see appendix 2 for a full overview of the 49 general features divided into the Ten Era's). Out of the 49 general features only four exclusively mention Dutch history and therefore have a broader, mainly European focus.

The new curriculum was designed as a spiral curriculum. It was to be used in primary, lower secondary and upper secondary education as the best guarantee for deepening understanding, historical consciousness and historical thinking. This proposal for the new curriculum met with fierce debate. Academics and scholars challenged the chronological division in ten eras as being arbitrary and the distinctive features were even more criticised. Were they the best choice for that era? What to do with developments which continued through several eras? Why were they so Eurocentric? Would these features escape stereotyping? How was enhancing national history served by this approach? Would our multicultural society become more cohesive through this curriculum? Others, like the National Test Institute Cito, had more pragmatic objections. How can we develop national exams (for upper secondary history students) for this sort of general survey knowledge without working from a clear specification of the compulsory subject knowledge? Despite the opposition the new curriculum was accepted by parliament in 2006.

THE CANON

A political murder in 2002 and a religious murder in 2004 shocked the country and renewed the discussion on Dutch identity. Questions like: "Who are we?" and "What happened to our open and tolerant society?" were discussed over and over again. The influential Dutch Education Council reacted on this situation and stated in 2005 that society needed a Dutch 'canon' to strengthen our national identity, but also to make sure that immigrants can relate and respond to Dutch history, culture and society. It would be a way of sharing history and furthering integration and good citizenship. In 2006 the appointed Canon-committee presented their '50-windows' on Dutch history and culture. (see <http://www.entoen.nu/canon/en> for the full overview of the '50-windows' of the Dutch canon). As was to be expected the canon led to heated public debate on the choices made. Some called it 'the invented tradition of 2000 years of Dutch History', others referred to 'indoctrination' and 'state pedagogics' and almost everyone agreed that the choice of the '50-windows' was arbitrary. In 2009, the parliament decided that the canon would be incorporated in the core objectives of primary and lower secondary education, meaning that the canon should provide the examples used in the Ten Era curriculum. There was no mentioning of the role of the canon in upper secondary education and the final exams.

UNNATURAL MARRIAGE

So now we have two contrasting historical approaches in the Dutch history curriculum. The Ten Era Curriculum intentionally focuses on general features enhancing historical consciousness and historical thinking, while the canon deliberately focuses on detailed Dutch canonical knowledge. It is quite an unnatural marriage between the two. The introduction of the canon has weakened the teaching and learning of the Ten Era Curriculum, especially in primary education because a lot of time is spent on the stories, the clips and worksheets provided by the canon website. As a result the concept of the spiral curriculum, that would see all Dutch pupils encounter the Ten Era's at least twice in their school career, is under pressure. It also makes it even less likely that history teachers at these levels will have the opportunity to integrate (elements of) the European and global perspective in their lessons since they are obliged to use examples from the Dutch canon to elucidate the general features of the Ten Era's. ▶▶▶

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE

▶ MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

OPPORTUNITIES

While primary and lower secondary history education are obliged to link Dutch canonical knowledge and European general features, upper secondary education can expand the horizon of the students by integrating (elements of) global history in the general features of the Ten Era curriculum. But since there is no explicit mentioning of global history in the curriculum, and as a result also not in history textbooks, it depends on the individual teachers if this global approach is implemented.

It is a positive note to realise that in all Dutch teacher training colleges (for teaching at lower secondary education) global history is part of their curriculum and that students are educated to see the broader multi-perspectives global history presents. On the other hand it is most likely that only a part of the teachers will actually integrate the global approach in their lessons.

It would require changes in the curriculum to embed the global approach in history teaching. Maybe that the rapid growing number of bilingual schools (up to 25% of all Dutch secondary schools) and ELOS-schools (approx. 7%) will also prove to be advocates for a more globally oriented history curriculum, because a nationalistic history curriculum will simply not do anymore for schools with such an explicit European profile.

CONCLUSION

Despite the unnatural combination of both canonical knowledge and survey knowledge in the Dutch History curriculum, there are chances and opportunities for history teachers to broaden the horizon of their students. In the teacher training colleges all Dutch student- teachers are being educated in global history and they will have the knowledge and skills to make good use of that.

In conclusion I think the Dutch History spiral curriculum, with its Ten Era chronology and the 49 general features in combination with the canonical knowledge, offers opportunities for a European and even global approach to history teaching. Maybe when comparing your own curriculum with this Dutch example you will also find possibilities to broaden the historical horizon of your students.

FURTHER READING

Kurstjens, H. (2010), The Dutch History Canon: a never ending debate?, in D.Smart (ed.) *A Bridge too far? Teaching common European History: Themes, perspectives and Levels*, Bulletin 30, pp. 8-24, The Hague: Euroclio

Wilschut, A. (2012), *Images of time. The role of a historical consciousness of time in learning history*. Charlotte (NC): Information Age Publishers

Wilschut, A. (2013), Testing frame of reference knowledge in national examinations. Report on an experiment in the Netherlands. (in press)

APPENDIX 1

THE TEN ERA CHRONOLOGY WITH EASY RECOGNISABLE NAMES, DATES AND LOGOS



Hogeschool van Amsterdam
University of Applied Sciences



- ▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
- ▶ ERASING DIVIDING LINES OF EUROPE AND THE WORLD
- ▶ HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

- ▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
- ▶ ROMANIAN TEXTBOOKS
- ▶ EUROPEAN EXPANSION
- ▶ INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
- ▶ THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
- ▶ ISLAMIC ART IN MUSEUMS

- ▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
- ▶ WHAT IS EUROPE?
- ▶ VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
- ▶ IMAGINING THE BALKANS
- ▶ PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
- ▶ MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

- ▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
- ▶ TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
- ▶ EUROPE AND THE WORLD
- ▶ EUROPE IN TEXTBOOKS
- ▶ A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
- ▶ ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

APPENDIX 2

SURVEY KNOWLEDGE IN DUTCH HISTORY EDUCATION

Features of era 1:

Era of Hunters and Farmers, up to 3000 BC

- ▶ the way of life of hunters and gatherers.
- ▶ the emergence of agriculture and agricultural communities.
- ▶ the emergence of the first urban communities.

Features of era 2:

Era of Greeks and Roman, 3000 BC-500 AD

- ▶ the development of a scientific way of thinking and thoughts about politics and citizenship in the Greek city state.
- ▶ the forms of Greco-Roman classical material culture.
- ▶ the growth of the Roman Empire by which Greco-Roman culture was spread throughout Europe.
- ▶ the confrontation between Greco-Roman culture and the Germanic cultures of North-West-Europe.
- ▶ the development of Judaism and Christianity as the first monotheistic religions.

Features of era 3:

Era of Monks and Knights, 500-1000

- ▶ the spread of Christianity throughout Europe.
- ▶ the emergence and spread of Islam.
- ▶ the nearly complete replacement in Western Europe of the urban culture by a self supporting agricultural culture, organised in domains with serfdom.
- ▶ the emergence of feudal relations in administration.

Features of era 4:

Era of Cities and States, 1000-1500

- ▶ the rise of trade and crafts, providing the base for a revival of the urban society.
- ▶ the emergence of an urban citizenry and a growing autonomy of cities.
- ▶ the conflict in the Christian world about the question whether a spiritual or a secular authority should have primacy.
- ▶ the expansion of the Christian world, such as manifested in the crusades.
- ▶ the beginnings of national and centralised states.

Features of era 5:

Era of Discoverers and Reformers, 1500-1600

- ▶ the beginnings of European overseas expansion.
- ▶ the changing world view and portrayal of mankind of the Renaissance and the beginnings of a new scientific interest.
- ▶ the renewed orientation on the heritage of classical Antiquity.
- ▶ the protestant reformation resulting in a division of the Christian church in Western Europe.
- ▶ the conflict in the Netherlands resulting in the founding of an independent Netherlands State.

Features of era 6:

Era of Regents and Princes, 1600-1700

- ▶ monarchs striving for absolute power.
- ▶ the special position of the Dutch Republic in political respect and the economic and cultural flowering of the Dutch Republic.
- ▶ worldwide trade contacts, commercial capitalism and the beginnings of a world economy.
- ▶ the scientific revolution.

Features of era 7:

Era of Wigs and Revolutions, 1700-1800

- ▶ rational optimism and enlightened thinking applied to all fields of society: religion, politics, economics and social relations.
- ▶ the continuing existence of an 'ancien régime' and attempts of princes to shape monarchical government in a contemporary and enlightened manner (enlightened absolutism).
- ▶ the extension of European overseas domination, especially the founding of plantation colonies and the transatlantic slave trade involved, and the emergence of abolitionism.
- ▶ the democratic revolutions in western countries, resulting in discussions about constitutions, fundamental rights and citizenship.

Features of era 8:

Era of Citizens and Steam Engines, 1800-1900

- ▶ the industrial revolution in the western world, providing the base for an industrial society.
- ▶ discussions about the 'social issue'.
- ▶ modern imperialism resulting from industrialisation.
- ▶ the emergence of emancipation movements.
- ▶ ongoing democratisation, more and more men and women taking part in the political process.
- ▶ the emergence of socio-political movements: liberalism, nationalism, socialism, confessionarism and feminism.

Features of era 9:

Era of Crisis and World Wars, 1900-1950

- ▶ the role of modern means of propaganda and communication and forms of mass organisation.
- ▶ the practice of the totalitarian ideologies communism and fascism / national-socialism.
- ▶ the crisis of world capitalism.
- ▶ the waging of two world wars
- ▶ racism and discrimination, resulting in genocide, especially directed against the Jews / the German occupation of the Netherlands.
- ▶ destructions on an unprecedented scale by weapons of mass destruction and the involvement of civil population in warfare.
- ▶ forms of resistance against Western-European imperialism.

Features of era 10:

Era of Television and Computer 1950-

- ▶ the division of the world into two ideological blocks seized by an arms race and the threat of atomic war resulting from that.
- ▶ decolonisation which ended western hegemony in the world.
- ▶ the unification of Europe.
- ▶ the increasing affluence in the western world, which resulted in drastic socio-cultural changes in the western world since the 1960s.
- ▶ the development of multiform and multicultural societies. ■■■

CHALLENGES IN TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA

Natia Pirtskhalava

Teachers' Professional Development Center
Georgia

The new vision on democracy and democratic values has emerged in Georgia since the collapse of the Soviet Union. The new policy has brought about many changes over the past years. Changes on a large scale occurred in history and history teaching. In contrast to teaching history in the Soviet time which was one-sided expressing only the ideas of the Communist regime, now teaching history has obtained a new approach; new textbooks, new teacher's books have been published, new methodological guidebooks created, new perspectives, are promoted. However, it is not so easy to break old stereotypes in teaching history and a lot of old teaching methods are still in use. One major problem that schools could not manage to get over is focusing only on facts and dates, rather than analysis of the periods and processes. Therefore, during the examination students are mostly tested on memory and concentration of facts rather than on critical thinking skills.

Let us analyse the History Test prepared by the Georgian Assessment Centre.

STUDENTS' NATIONAL EXAMS

Year 2010 - History test structure

Contents: World history, Georgian history, civic Education
Total score -80 points

1	15 Multiple questions	15 points
2	Put in write in correct chronological order	9 points
3	Put appropriate words in given sentences	6 points
4	Matching exercise	8 points
5	Find mistakes and correct it	20 points
6	Document analysing (understanding)	12 points
7	Map analysing (understanding)	10 points
	Total	80 points

The table clearly shows the main problem: out of a total of 80 points factual knowledge has the most weight- 57 marks. Only the last two tasks (6 and 7) with 22 points include source and map analysis. In fact even these tasks do not provide the opportunity for students to analyse the sources; the questions are only to understand the text which is the lowest stage in Bloom's Taxonomy. ►►►

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ For example: The questions from the source are:

- ▶ According to the source, what did X person say about the Gals?
- ▶ Why do this people have different names?
- ▶ What was their work?
- ▶ What was the need for changing the work?
- ▶ Based on the given source select three positive aspects as to why they changed the living space.

■ As we see from the example, most of the questions are closed, and require from the student a direct answer. There are no writing tasks, neither open-ended questions nor mini essays, unlike other history tests, for example IB, AP tests. The only requirement for students is to understand, to find, to take adequate information from the source - and do not go beyond-the lowest stage in Bloom's Taxonomy.

■ The same problems occur on the task called map analysing. The question from the map includes:

- ▶ Between which countries is the war and which country is not involved in this process?
- ▶ Based on only information from the map, in which year did the war start?
- ▶ Which country became the winner?
- ▶ Find on the map a newly conquered city.
- ▶ Select at least two cities, which became part of the victorious country and is not part of Georgia today.
- ▶ Based on the map, which city was difficult to conquer? Explain your answer.
- ▶ What do you think about which side Georgians should take and why?

■ As you see from the questions, students are mostly asked to find, to select, to look carefully. Only the last question is an open - ended question, in which student have to write one short argument.

■ Now, let us look at the chart showing how teachers of history are assessed for the certificate to become a teacher by the national Assessment centre. This certificate is obligatory for all history teachers.

1	Multiple choice questions	14 points
2	Arrange in chronological order	5 points
3	Find and correct the mistakes in the narrative	9 points
4	Matching exercise	4 points
	Discussion question: From the text above find SOUS-THÈMES to be discussed by students	
5	Write two short different arguments	3 points
	Analysing historical source	
6	Who? Why? Based on the source why? When?	14 points
	Analysing historical map: Which period is on the map? Based on which evidence do you think so? Which is a new country with brown colour on the map? Based on the map describe the political situation in Mesopotamia in chronological order	
7	What will be your answer if a student asks what the Red colour represents on the map?	7 points
8	To evaluate students' work	9 points

■ As we see from the chart the picture is almost identical. The tasks on the test are oriented on the teacher's ability to remember the facts, understand the texts and give short answers, map reading skill- again on understanding. If the teacher has good ability to memorise the facts and remembers more, she/he is awarded with more points.

■ If we summarise both requirements (for students and for teachers) we can draw the conclusion that nothing much has changed in teaching history in Georgia. Why should teachers bother to go into deep knowledge and discussions, analysis and debates about the historical process or events when there is no requirement?

■ Because of this, during the lessons for teachers the priority is still factual knowledge. Despite the fact, that there are new books with discussion questions and with variety of activities, sometimes they just ignore them. They face a dilemma: to prepare students (and themselves) for the examination or to train their skills? Unfortunately the priority goes to the first option. ▶▶▶

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

Furthermore, the problem of lack of skills training for teachers still prevails. Teachers' Professional Development Centre (Teachers' House) is trying to fill this gap by providing training in which teachers' attention is focused on how to develop document analysis skills, how to build and structure argument in history, use debate as a teaching tool and other interesting modules. However a very small number of teachers want to participate in this professional developing training. Mostly their aim is to pass national exams well and get the certificate which will increase their salary, so, motivation is low; they do not bother much about their professional development; they do not worry about gaining in-depth knowledge or enhancing their methodological practice.

Sadly, another factor that also leads to inappropriate teaching of history in Georgia is the Soviet Past, the Soviet mentality. To some extent we have to blame textbooks for this. Even in new textbooks (with positives and negative sides), there are still a lot of stereotypes. What can the teachers do in this case? Since teachers are provided only with textbooks and have no other additional resources they have to be guided only by the textbooks.

Let us take an extract from one textbook about the Soviet Period.

THE EVENT OF 1956 IN GEORGIA

Narrative:

Since March 3, 1956 the students of Tbilisi Universities started manifestations. Other Population also started to join. The central streets of Tbilisi and right riverside of Mtkvari was full of demonstrators. On the right riverside, near the monument of Stalin there were several thousands of demonstrators. On 5-9 of March manifestations and meetings became permanent. The protest movement covered all Georgia. Many thousands of meetings were held in Gori, in Telavi, in Kutaisi, in Batumi and in all regional centres.

The demonstrators demand was to stop criticism of Stalin and stop humiliation of Georgians.

They also wanted removal of Nikita Khrushchev and assign Molotov as a leader of political Government and the comrade in arms of Stalin. Khrushchev decided to use force against the peaceful demonstrators. In 1956, on March 9, in the middle of the night, soviet troops attacked the demonstrators with tanks. About 150 people, mostly students were killed. Many were wounded.

From the text above we see some problems here. The first paragraph is presented in a dramatic way. The story tells, how the demonstrators stayed together, that there were people from all generations, from the whole of Georgia and they protested. The authors emphasise in the first paragraph the importance of manifestations and protests. It is shown, that to protest during the Soviet period was a really important and unusual fact, and however there is nothing said about the aims of the protesters.

In the second paragraph we see the aim of demonstrators: their demand to restore Stalin's name. But here, in exactly the same paragraph authors underline how the protesters were defeated.

This is the text from the textbooks. The readers are 12 grade students. What is the problem here? Mostly the authors are trying to focus on the event and the result and very shortly, in a superficial manner describe the process and the aim of demonstrators. Why? One answer to this question is, that we still have some kind of complex about the Soviet Past, so called historical complex.

If we go that far, another serious problem shows up: some teachers have nostalgia for the Soviet System and that perspective results in confusion.

To sum up, there are the following factors which hinder teaching history professionally:

- ▶ vague information in textbooks;
- ▶ events presented in a subjective way;
- ▶ showing and underlining only one perspective;
- ▶ lack of judgment and discussions;
- ▶ facts based on limited and subjective evidence.

So, society in Georgia is divided in several groups: those who have critical and objective approach; those who have nostalgic views of the past; and those for whom the textbook is like a bible- what is written there, is true and should not be criticised.

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

MODERN PERSPECTIVE ON TEACHING HISTORY

As an example I would like to present the part of my training session where I tried to broaden the teachers' horizon about the analogical issue and teach them how to find parallels, analyse the problems from both sides, bring into considerations different perspectives, ideas, eyewitnesses' points of view, drawing inferences and deductions of their own.

The topic: 1956 in Hungary and Georgia

1956 year in Hungary-Soviet satellite country	1956 year in Georgia-Soviet republic
Causes "the secret speech"	Causes "the secret speech"
Process: fact analysis, official government source, eyewitness' testimonies, photos, facts and opinions, narrative/ testimonies/ presentations of both perspectives.	Process: sources, narrative, eyewitness, testimonies. To write both perspectives official government source/-eyewitness testimonies. Photos.
Short-term results	Short-term results
Long-term results	Long-term results

■ Lastly it will be effective to ask students to find the similarities and differences and answer the question:

To what extent the Hungarian and Georgian events in 1956 were similar?

■ Even though some teachers use modern methodology, have lessons in museums, in archives and on other historical areas, the question still remains: is history presented objectively? The answer is yes and no. For example: If you want to visit the Georgian National Museum and see Museum of Occupation on the website you will read: *Georgian national museum's Soviet Occupation museum was founded in 2006, on 26 of May, by the order of Georgian President... The permanent exposition represents Bolshevik Russian's occupation of Georgia in 1921 and all facts are related to this event.*

■ All these exposition is about the 20th century Soviet Georgia's occupation. Only one perspective is shown that Georgians are heroes and victims of Russian occupants. Nothing is said about Georgian Bolsheviks and the focus is only on Bolsheviks from Russia. Such examples of xenophobia we often come across in our daily life.

■ Georgian society is not ready to realise and admit any kind of connection to the totalitarian regime. It is much easier to show yourself as a victim, rather than to show reality, that you once belonged and were part of the Soviet history.

TEACHING STALINISM IN THE CLASSROOM: A PERMANENT PROBLEM

■ According to the national curriculum the topic Soviet Georgia (Soviet Union) is taught in the 11 and 12 grades.

■ In textbooks there is just superficial information rather than unit chapters. There are a few facts and a few statistics about Stalin's period: the purges of Soviet Georgia with some famous names, figures that several thousand were exiled or killed. Very little is written about the domestic policy of Stalin; nothing is said about Soviet Georgia economy of this period, about social life. In the textbook about Stalin is written: *"Stalin's personal qualities, his strict policy were the beneficial factor in winning the Second World War". (2012 Tbilisi, Georgia. Textbook - XII grade. Publisher-Sulakauri press; page-148)*

■ There are still a lot of controversies among students and teachers. For some Stalin is a genius; for others just evil from the Middle Ages. One student wrote: "Stalin was a genius. He won the war". When I asked, have you ever heard about purges? About repressions? About totalitarian regimes? About Gulags? He said: yes, sure, but he needed this, this was the only way to have a strong country. This kind of comments frequently occur during the lessons and teacher trainings as well.

■ This attitude is not an exception. This kind of approach still exists in society. It comes from the students'/teachers family background. If the background was terrible, or the family member was the victim of this totalitarian regime, students realise the Stalinism adequately. But if the student's family background was party nomenclature, if their parents became wealthy during and after this period, their emotions are totally different- "Stalin was a totalitarian, but he built effective strong country".

■ The problem is the same among the teachers, students and among the society. The problem is that after such a long period from this regime, after the collapse of the Soviet Union there are no discussions about this phenomena such as Stalinism. Society still needs to think and answer the questions:

- ▶ What are the main difference between totalitarian regimes?
- ▶ What is the main obstacle to re-interpreting Stalinism?
- ▶ Why is there no discussion about Stalinism?
- ▶ Do we need the monument of Stalin?
- ▶ Why people still love Stalin?
- ▶ Was Stalin a Georgian or a Soviet leader?

New website resource for Historians: There is one website about the Soviet Georgia History (Some documents are available in English too). SOVLAB-The Soviet past Research Laboratory. <http://sovlab.ge/en>. For teachers, students and for historians this is great opportunity to see, to read, to look on new materials, and projects available on this website. ■■■

EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY

AN APPROACH TO BASIC STRATEGIES IN THE CLASSROOM

Professor Susanne Popp
University of Augsburg
Germany

Teaching "Europe and the world" demands building appropriate working methods and skills/habits of historical questioning and thinking.

BASIC IDEAS ON TEACHING "TEACHING AND THE WORLD" IN THE HISTORY CLASSROOM

1. PEDAGOGICALLY MISLEADING IDEAS / EUROCENTRIC HISTORICAL THINKING

Ignoring the broader (transregional or global) historical context of European history; understanding the so-called 'European miracle' as a merely intrinsic development of an antecedent European 'nature'

Under-estimating the syncretistic nature of European civilisation as a whole in past and present

Under-estimating the role of migration of people, ideas and goods and of the direct and indirect influences from 'outside' in European history

Ignoring the changing role Europe played in the world

Incomplete understanding of:

- ▶ the concept of Mankind
- ▶ major or global trends in history as framework for European history
- ▶ general ideas in history as framework for European history
- ▶ the concept of 'longue durée'
- ▶ the role of migration and exchange in history of long and short term.

2. OTHER PEDAGOGICALLY RELEVANT ASPECTS

Pupils think – more or less unconsciously - that the history dealt with in the classroom is the most IMPORTANT part of history (their own country/Europe *acting in history* vs. the other parts of the world being antagonists or background actors or having no history)

Knowing nothing about the history of others does not prevent stereotyping the 'other' histories (on the contrary).

Incomplete concepts of basic contents of European history

- ▶ Role of Muslim Arabs in the European heritage by preserving and transmitting ancient texts to medieval and Renaissance Europe
- ▶ Common heritage of Muslim and Christian World
- ▶ Christian medieval Europe as backward area at the periphery of the contemporaneous 'world'
- ▶ The contexts of the discovery of the Americas (instead of being seen as evidence of European superiority)
- ▶ The dimension of European expansion during the first and second period of colonialism
- ▶ The contradiction between the European ideas of universal human rights/democracy/liberalism and the exclusion of colonial and other people from these rights.



- ▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
- ERASING DIVIDING LINES OF EUROPE AND THE WORLD
- HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

- THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
- ROMANIAN TEXTBOOKS
- EUROPEAN EXPANSION
- INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
- THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
- ISLAMIC ART IN MUSEUMS

- AMERICAN IMAGES OF EUROPE
- WHAT IS EUROPE?
- VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
- IMAGINING THE BALKANS
- PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
- MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

- TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
- ▶ TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
- EUROPE AND THE WORLD
- EUROPE IN TEXTBOOKS
- A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
- ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

1. WORLD MAPS: MACRO-PERSPECTIVES

<p>INTENTIONS</p> <p>Overview over European history allocated in a global scale framework</p> <hr/> <p>Stimulating the attention to transregional contexts of the European history</p> <hr/> <p>Stimulating the attention for transregional phenomena</p> <hr/> <p>AND: Skills of working with maps of various scales (national, European, global)</p>	<p>BASIS FOR</p> <p>Comparisons</p> <hr/> <p>Change of perspective</p> <hr/> <p>Transregional perspectives</p>	<p>Looking at the large-scale contexts of European history in order to reflect Europe's position in the world at a given time:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ looking at the demographic, political, economic, technological, cultural main centres of the contemporaneous world (and the periphery regions) ▶ looking at the major transregional trade routes (sea, land, sea ports, goods, means of transportation), metropolitan regions and contact zones ▶ looking at the expansion of world religions and big empires (sea, land) ▶ looking at the big migration routes (people, ideas). <hr/> <p>Looking at transregional phenomena – relevant in Europe and in other places of the world.</p> <hr/> <p>Reflecting relative and ideological geographic terms like 'West', 'East', 'Orient'</p> <hr/> <p>Looking at the original and the European names of people and places in history</p>
---	---	---

2. COMPARISONS

<p>INTENTIONS</p> <p>training of a necessary historical thinking skill</p> <hr/> <p>test of common ideas and everyday concepts</p> <hr/> <p>clearing the concepts.</p>	<p>In combination with the world maps and timelines.</p> <hr/> <p>Looking at historical identities an historical culture, e.g.</p> <hr/> <p>Collective memory (remembrance days, symbols),</p> <hr/> <p>'key events'</p>	<p>Two-sided (bilateral) comparison: Europe and other regions in the world:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ in order to better understand main features of European history ▶ in order to understand commonalities and differences between Europe and other parts of the world ▶ in order to overcome stereotypes regarding European history (e.g. about the uniqueness of European history) and the history of other parts of the world (e.g. backwardness, uniformity ...) <hr/> <p>Relational comparison: Looking at the relative dimension of differences e.g. Christianity vs. Islam vs. Buddhism</p> <hr/> <p>Synchronic and diachronic comparison.</p>
---	---	---

3. TIMELINES MACRO-PERSPECTIVES CHANGE AND CONTINUITY

<p>INTENTIONS</p> <p>training of a necessary working method</p> <hr/> <p>training in basic historical skills</p> <hr/> <p>timelines as a means of comparison and change of perspective</p>	<p>In combination with world maps, comparisons, concepts and change of perspective.</p>	<p>Long term and short term time concepts:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ The 'longue durée' concept (long term) and the structural change; the 'eventual history' concept (short term time line and the priority of events) ▶ insight in the different explanatory power of these two concepts (e.g. Europe's leading role: not always but about 400 years) <hr/> <p>Reflecting change and continuity both in long term and short term perspectives</p> <hr/> <p>Reflecting calendars and era-concepts as historical phenomena;</p> <hr/> <p>Reflecting ways of tradition.</p>
---	--	---



▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

4. CHANGE OF PERSPECTIVE

<p>INTENTIONS</p> <p>Stimulating the understanding of the perspectivity of any historical narrative</p> <hr/> <p>Insight in the heuristic function of Change of Perspective</p> <hr/> <p>Change of perspective as basic skill of historical thinking in a multicultural and globalising world</p>	<p>In combination with comparisons and world maps.</p>	<p>Two-sided (bilateral) change of perspective:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ European ideas of civilisations 'outside' Europe and perceptions of Europe in other parts of the world ▶ Diverse perspectives on common history <hr/> <p>Change of perspective: changing between a local (national, European) and a global level respecting point of view</p> <hr/> <p>Change of perspective as a result by overcoming one-sided or Eurocentric points of view by putting them into wider contexts and the framework of interaction.</p>
--	---	---

5. QUESTIONING / REFLECTING

<p>INTENTIONS</p> <p>Deepening the knowledge and the concepts by testing in a transregional or global meaning</p> <hr/> <p>Deepening the understanding</p> <hr/> <p>Stimulating a certain critical habit of questions that relate to Europe and the world.</p>	<p>In combination with comparisons and world maps.</p>	<p>Questions like:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Is this phenomenon of European history unique in world history? (Uniqueness) ▶ Is this phenomenon of European history to be seen as a part of a global trend in world history? (Generalisation) ▶ Does this topic play a role in the history curriculum of other regions/nations – and: which one? Under which perspective? ▶ What about moral judgment?
---	---	--

■ Teaching “Europe and the world” demands building appropriate working methods and skills/habits of historical questioning and thinking. ■■■

EUROPE AND THE WORLD

Professor Dominic Sachsenmaier
Jacobs University
Germany

EUROPE AND THE WORLD

In the first part of my talk, I will discuss how European historiography has been dealing with the 'world.' As I will argue, in most European history departments and education systems, the world outside of Europe was long playing only a rather marginal role. This persistence of rather Eurocentric disciplinary traditions also had an impact on how a large number of historians conceptualised the relationship between "Europe and the world."

Generally speaking, there has been a tendency to treat European history in a rather holistic manner when placing it into a global context. I will confront the idea of a coherent European culture with some recent academic projects which render our vision of 'Europe in the world' far more complex. On many levels, single regions of Europe (such as the North Sea realm or the Balkans) were being globally connected in profoundly different ways. For this reason, it is hard to assume that Europe as a whole interacted with the world at large.

However, this more complex picture of European historical interactions with other parts of the world will not lead me to completely deconstruct the category of 'European history.' Rather, taking the complex landscapes of global entanglements into the picture, opens up opportunities to enrich the current debates on contours of Europe and its future relationships with the world. For instance, global historical perspectives will also help us to better grasp intra-European differences such as the gap between wealthy and poor economies in Europe itself. After all, differences of this kind are not only the results of intra-European developments but of global transformations during the industrial age and after. ▶▶▶

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
L'EUROPE ET LE MONDE
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

THE WORLD IN THE HISTORY OF EUROPEAN HISTORIOGRAPHY

Transcultural and world historical thinking had a long tradition in Europe, which in some eyes even reach back to the writings of the ancient Greek historian Herodotus. Since later antiquity the genre of universal histories, constructed along biblical timelines, played an important role in European historiography. Biblical visions were being challenged by historical records from other parts of the world during the early modern period, which added some pressure to growing tendencies to universal histories following more secular narratives.

■ However, it was particularly during the Enlightenment period when world historical reflections enjoyed an elevated standing among Europe's intellectual circles. Some of the most renowned thinkers of the time chose to engage in cultural or civilisational comparisons in order to accentuate their own ideas. For instance, Voltaire (d. 1778) or Christian Wolff (d. 1754) referred to Jesuit and other reports from China in order to espouse their ideal of political order without legal privileges for aristocrats and clergymen. An interesting development during this period is the growing number of cultural or civilisational comparisons. An example, which continues to be renowned up until the present day, is Charles de Montesquieu's (d. 1755) *Spirit of the Laws*, which is centred on the idea that climate has a strong influence on forms of political, social and legal order¹.

■ The growing presence of comparative scholarship should not lead us to hurriedly celebrate Enlightenment cosmopolitanism, however. Thinkers like Voltaire may have referred to outside cultures in order to accentuate their critique of conditions at home. At the same time, however, they regarded European culture as a uniquely enabling framework for human reason - and it was reason which they appreciated more than any other human quality or talent. Scottish Enlightenment thinkers like Lord Kames (d. 1782), William Robertson (d. 1793) or Adam Ferguson (d. 1816) tended to operate with even more clearly defined conceptions of civilisational maturity when theorising about changes in political, social, and economic systems. Such assumed global timelines put parts of Europe ahead of other civilisations, at least in areas that they considered to be crucial for the progress of societies.

¹ Montesquieu, Charles de, *De l'esprit des loix*, 1748.

■ The belief in Europe as a self-enveloping culture of rationality had already been quite common during the Enlightenment period. It became even more pronounced and widely shared during the 19th century. Moreover, it gained more ground outside of the West. Eurocentric interpretations of the world's past were conditioned by the present: the global frameworks of a century during which much of the planet's landmass was subjugated under European rule. During the 1800s and early 1900s it was particularly the spread of history education systems and university-based departments which helped to translate Eurocentric world orders into commonly accepted world historical thinking.

■ In an intricate and drawn-out process, history departments with professors employed as civil officials were being established, at first in parts of Europe and North America and subsequently in other world regions². Modern historical scholarship around the world came to be characterised by similar criteria for obtaining degrees such as the doctorate, and it cultivated identical tools like the use of the footnote. Furthermore, societies with highly divergent epistemological traditions developed similar definitions of what was acceptable into the canon of academic historiography³. There was a growing demand for European-style scholarship which, however, did not lead to a complete homogenisation of historical thinking across the globe. Rather, locally specific traditions continued to season historical thinking even within new forms of university-based historical scholarship.

■ Also in the field of historiography, the emerging global academic system did not operate on the logics of a flat world. Much rather, the power patterns of a colonial or imperialist world order left a deep imprint on the professional milieu of academic historians which was nationally divided but at the same time transnationally entangled⁴. In other words, from the very beginning of this global system of academic historiography, the single national units were not horizontally aligned. As a global network of knowledge, academic historiography was characterised by significant hierarchies of knowledge - hierarchies which reflected 19th and 20th century Western dominance. In this pattern, the position of central societies and peripheral ones became clearly visible in daily academic practice. For example, historians in societies such as Germany, France, or Great Britain only needed to be familiar with scholarship in some supposedly 'advanced' key societies in the West. ▶▶▶

² See for example Lingelbach, Gabriele, "The Institutionalization and Professionalization of Historiography in Europe and the United States", in Stuart Macintyre, Juan Manguashca & Attila Pok (eds.), *The Oxford History of Historical Writing*, vol. 4: 1800-1945, Oxford UP, 2011, p. 78-96.

³ Anthony Grafton, *The Footnote. A Curious History*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

⁴ Mignolo, Walter D., *Global Histories/Local Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*, Princeton University Press, 2000.

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
▶ L'EUROPE ET LE MONDE
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

By contrast, their colleagues in other parts of the world, ranging from Chile to Japan, could hardly build a career as historians without even considering (either through translations or through reading relevant texts in English) the most relevant literature produced in the West¹.

■ These hierarchical sociologies of knowledge in the field of history also impacted the ways in which world historical narratives developed in different societies around the globe. In Europe, the tendency to narrate the history of the world while assuming the privileged position of a higher civilisation got even more accentuated during the 1800s. Moreover, the notion that European learning was equipped with unique amounts of information about other cultures added further stimulus to the idea that as a global powerhouse, Europe was uniquely equipped to develop master narratives for the rest of the world. Whereas many Enlightenment thinkers had at least professed the ideals of civilisational learning, the most influential world historical works of the 19th century were written from the pose of a superordinate civilisation. In other words, there was not much readiness to accept alternative cultural perspectives as viable options for the future. Examples for prominent thinkers who - each in his own way - was following such a direction range from Auguste Comte (d. 1857) and Georg Wilhelm Friedrich Hegel (d. 1831) to Marx and Weber.

■ Certainly, also in the West there were counter-currents to this Eurocentric mainstream. Yet at the same time, 19th century European cultural identities and visions of world order not only manifested themselves through changing world historical narratives but also through the changing position of world history within the guildhalls of historians. Universal history or world history as a genre itself became far more marginalised in Europe than it had been before. As an overall trend, knowledge about world regions outside of the West was less and less regarded as part of the standard portfolio of modern education. Generally speaking, the rest of the world was seen as too far behind the Western engine as to be seriously studied as a guide or reference. Around the same time, the study of world regions such as China or India was segregated into special fields like Sinology or Indology which were largely philologically oriented and primarily focused on the pre-modern period².

1 For more details see Sachsenmaier, Dominic, *Global Perspectives on Global History. Theories and Approaches in a Connected World*, Cambridge UP, 2011, chapter one.

2 Wallerstein, Immanuel et al. (eds.), *Open the Social Sciences: Report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences*, Stanford University Press, 1996.

■ While this was happening in Europe, or in some cases also later, a related trend took place in a growing number of societies elsewhere. The outcome of this same transformation did, however often point into the opposite direction as in the West. In many societies, ranging from the Ottoman Empire to China and from India to Japan, 'world history' started gaining a more prominent standing rather than declining in importance. It did so in conjunction with the growing appeal of national historiography and new, scientific methodologies. To put it in a nutshell, new visions of the past were often seen as the keys to future-oriented modernisation efforts. There was a clear tendency to define 'Western' epistemologies and perspectives as universal and other forms of learning as parochial. A large number of historical works written on all continents did either explicitly or implicitly endorse the idea that Europe was a uniquely dynamic civilisation whose rationalism, dynamism and potential for freedom carried a high potential for the other parts of the world³. For those forces who advocated a new historiography as a key to modernity, not only Western historical scholarship figured as an important source of information but Western history itself. Many influential scholars and intellectuals regarded the study of European history and Western expansionism as a way of identifying factors and forces that were relevant for any modernisation effort. Through studying the example of advanced societies (which in addition to Europe and North America included Japan by the beginning of the 20th century) many historians outside of the West hoped to gain knowledge that they regarded as immediately relevant for the own societies' modernisation drives⁴.

■ As a consequence, outside of the West, the history of Europe received much attention at both the levels of research universities and the general education system. In Europe itself, however, the opposite has not been the case: non-Western history and world history are extremely marginalised in academic historiography and the overall education system. This actually causes some significant differences between the modes of historical awareness among students and scholars in countries like China or India on the one side and Europe on the other side. In China, for instance, a student cannot even graduate from high school without having studied both Chinese and Western history, in other words without having received at least some degree of a bi-cultural education. This allows students to develop such crucial skills as multi-perspectivity and the ability to relativise one's own cultural pattern when comparing it with the outside world. ▶▶▶

3 For more details see Sachsenmaier, Dominic, *Global Perspectives on Global History. Theories and Approaches in a Connected World*, Cambridge UP, 2011, chapter one.

4 See for example Woolf, Daniel, *A Global History of History: the Making of Clío's Empire from Antiquity to the Present* (Cambridge; Cambridge UP, 2011), p. 399-454.

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
▶ L'EUROPE ET LE MONDE
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

Despite Europe's commitment to the values of cosmopolitanism, entire cohorts of students and scholars are still basically mono-cultural by training. The required knowledge and the standard portfolio for overall knowledge horizons (the German 'Bildung') hardly transgress the West. In other words, the mental maps and topographies of history education in most European societies have not significantly changed from the 19th and the early 20th centuries, a time of Western supremacy when it seemed unnecessary to seriously deal with other parts of the world. Yet continuing this mono-cultural outlook becomes worryingly out of time in an age like our current present one, which is characterised by a rather profound shifting of geo-economic and -political power and influence away from the North Atlantic World. European leaders of the present and the future are just insignificantly prepared for the parameters of a century in which societies such as China, India and Brazil are very likely to turn into significant powers which will also impact (directly or indirectly) conditions in Europe.

But the still dominant introverted perspectives in European historiographical cultures also cause other problems. Most notably, it also puts significant constraints on the debates regarding the contours of European history. Exactly because there is only little expertise among European scholars and history educators, the debates on the contours of Europe and its past are more limited than they could be. In many world historical works (particularly textbooks) there is still a tendency to define 'Europe' as an objectively given historical realm, which interacts with the world somehow *in toto*. The reality was (and still is), however, far more complex, and an awareness of this more complex reality adds much potential for the current intra-European debates on the future of Europe and its past trajectories.

L'EUROPE ET LE MONDE RELEVANT HISTORIOGRAPHICAL CURRENTS

The rest of the world is remarkably absent in many recently published histories of Europe. Equally marginalised are the connections between Europe and the outside world, including imperialism and the world wars. In many prominent overviews of modern European history they are reduced to brief remarks in passing, fitting comfortably onto a few pages.¹

¹ This is, for example, the case with N. Davies, *Europe: A History* (Oxford, 1996); and H. Schulze, *Phoenix Europa. Die Moderne. Von 1740 bis heute* (Berlin, 1998). Additional examples are critically discussed by J. Osterhammel, "Europamodelle und imperiale Kontexte", *Journal of Modern European History* 2 (2004) 2, 157–182. See also F. Pingel, *The European Home: Representations of Twentieth Century Europe in History Textbooks* (Strasbourg, 2000). For the following passages see Sachsenmaier, Dominic, "Recent Trends in European History - The World Beyond Europe and Alternative Historical Spaces", *Journal of Modern European History*, 7-1 (2009), p. 5-25.

Excluding the rest of the world from the picture suggests that Europe's global expansion was not a genuine part of its own past. It also implies that the entanglements with the world beyond had very few repercussions for Europe,² and indeed some recently acclaimed works openly went against the idea that Europe during various stages of its past had been subject to significant outside influences³.

Given this situation, there is a remarkable disjuncture between much of the new literature on European history in a narrower sense and some fields belonging to European history in a wider sense. The blossoming literature on Atlantic history or colonial encounters, for example, has thus far not found many inroads into the project of writing new European histories.⁴ Parts of the new historiography of Europe are in danger of painting images of the European past that are filled with stereotypes and unquestioned generalisations. In the future we will need more sustained and concerted efforts to critically reconsider the spatial paradigms underlying much of the new European historiography. This means re-conceptualising European history as a product of interactions with the outside world, which would challenge the notion of Europe as a largely independent historical arena. This enormous task can be divided into several problem zones which are each characterised by particular necessities and opportunities.

Above all, Europe-centred visions of European history need to be tested against alternative conceptions of space developed by other branches of historiography. Much of the scholarship on European history in a narrow sense could be greatly invigorated by some of the more recent literature in fields operating with alternative conceptions of historical space. Greater levels of influence from the growing field of Atlantic history, for example, would counteract the tendency in many new European histories to treat the Atlantic primarily as a boundary and to refer to North America as a contrast foil in order to extrapolate some alleged European commonalities. Important social historical work has been produced on the myriad of intra-European migrations, family connections, and personal interactions characterising the continent before and after the age of the nation state.⁵ What still needs to be explored in due detail, are the repercussions of processes such as the mass emigration of Europeans to the American continent, particularly during the 19th and early 20th centuries. ▶▶▶

² A critique of the Eurocentrism in most of the new historiographical research on Europe is A. Eckert, "Europäische Zeitgeschichte und der Rest der Welt", *Zeithistorische Forschungen – Studies in Contemporary History* 1 (2004) 3.

³ For example: S. Gougenheim, *Aristote au Mont Saint Michel* (Paris, 2008). The work which was widely discussed in France turns against the idea of Islamic influences on Europe during the Middle Ages.

⁴ A good overview of new developments in colonial history is F. Cooper, *Colonialism in Question. Theory, Knowledge, History* (Berkeley and Los Angeles, 2005) and H. Pietschmann, ed., *Atlantic History: History of the Atlantic System, 1580-1830* (Göttingen, 2002).

⁵ For example H. Kaelble, *A Social History of Western Europe, 1880-1980* (Dublin, 1989); and G. Crossick and H.-G. Haupt, *Die Kleinbürger. Eine europäische Sozialgeschichte des 19. Jahrhunderts* (Munich, 1998).

Close family connections, economic networks, and public spheres were created across continental boundaries, which in turn had a great influence on social milieus in Europe.¹ Relevant examples range from trans-Atlantic networks of migrant families to European merchant clans with offshoots in the colonies.²

■ If these trans-continental entanglements are taken into account, the conceptions of space underlying our understanding of European societies and their historical trajectories must be widened.³ For example, in many regards the social history of Britain, Ireland, and some other countries was more closely connected with North America than with much of Eastern Europe, at least during the age of imperialism.

■ Also the beginnings of transnational urban cultures and fashions needs to be understood less in strictly European terms than as spatially far more complex phenomena. Because of intensive social interconnections and cultural flows at a trans-continental level, many facets of 19th and 20th century London were more closely attuned to places such as New York or Sydney than to Warsaw or Athens.⁴ Similar observations could certainly be made of consumer patterns and other aspects of popular culture as well as even for political and cultural identities. For example, at the time of the British Empire, the English elites, and to a certain degree also the general public, tended to see itself more closely attuned to the settler colonies in the Commonwealth than to large parts of the 'continent',⁵ and the heritage of this historical situation can still be felt today. Not all colonies were marked by a peripheral status in the socio-cultural flows that characterised imperial formations.

1 For example D. Hoerder and L.P. Moch, eds., *European Migrants: Global and Local Perspectives* (Boston, 1996).
2 See for example S. Davies et al., eds., *Dock Workers: International Explorations in Comparative Labour History, 1790–1970*, 2 volumes, (Ashgate, 2000).
3 The Yale anthropologist Arjun Appadurai, for example, suggests thinking in terms of social, technological and other "scapes" of close interactions cutting across national, regional and continental boundaries: A. Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* (Minneapolis, 1996).
4 See for example F.W. Knight, and P.K. Liss, eds., *Atlantic Port Cities: Economy, Culture, and Society in the Atlantic World, 1650-1850* (Knoxville, 1991); and F. Driver and D. Gilbert, eds., *Imperial Cities: Landscape, Display and Identity* (Manchester and New York, 1999). Partly heading into the direction of trans-continental spaces: L. Bekemans and E. Mira, eds., *Civitas Europa. Cities: Urban Systems and Cultural Regions between Diversity and Convergence* (Brussels, 2000).
5 See for example C. Hall, ed., *Cultures of Empire: Colonizers in Britain and the Empire in the 19th and 20th Centuries: A Reader* (New York, 2000); or A. Burton, "Rules of Thumb: British History and 'Imperial Culture' in Nineteenth- and Twentieth-Century Britain", *Women's History Review* 4 (1994), 483–501.

In certain regards, it may even be more appropriate to see some empires not so much as the products of 'European' dominance but rather as distinct cultural and political systems, which in each case involved parts of Europe but not the entire continent.⁶ The flows, transfers and interdependencies within some empires could certainly be more intense than between many nations and regions of Europe. For example, research has begun to show that even important facets of modern English civil society originated in a far more trans-cultural dynamic than had been commonly assumed.⁷

■ Along similar lines, scholars have started taking greater interest in the reverse influences of the colonial system on the United Kingdom, Germany, and other societies.⁸ Indeed, much of modern British cultural history, for instance, would be unthinkable without the imperial experience, just as it would be hard to approach Russian history without paying due attention to the consequences of its Eurasian expansion.⁹ In many other parts of Europe, by contrast, the upper echelons of society were personally and politically less invested in the trans-Oceanic world.

■ Furthermore, one should recall that European regions changed or 'modernised' according to various rhythms and stages, which often followed the logics of their connectedness to centres and resources in other parts of the world.¹⁰ For example, it would certainly be inadequate to depict massive transformations such as the emergence of the modern nation-state in terms of the global spread of a distinctively European pattern of political order. Rather than emanating from an uninfluenced European epicentre, modern national revolutions emerged in a complex Atlantic nexus,¹¹ and they actually spread to Japan, parts of Latin America and other societies before transforming political order in much of Central and Eastern Europe. In this context one should not forget that during the Enlightenment age and the 19th century much of Eastern and Southern Europe was excluded from tropes of civilisation and modernity.¹² ▶▶▶

6 See for example P. Stern, "A Politie of Civill and Military Power: Political Thought and the Late-Seventeenth Century Foundations of the East India Company-State", *Journal of British Studies* 47 (2008) 2, 253-283.
7 For example H. Fischer-Tiné, "Global Civil Society and the Forces of Empire: The Salvation Army, British Imperialism and the 'Pre-history' of NGOs (ca. 1880-1920)", in *Competing Visions of World Order*, ed. S. Conrad and D. Sachsenmaier (New York, 2007).
8 See for example J. Codell and D. Macleod, eds., *Orientalism Transplanted. The Impact of the Colonies on British Culture* (Ashgate, 1998); and S. Conrad and S. Randeria, eds., *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (Frankfurt, 2002). An earlier critique pointing to reverse flows of influence: S. Amin, *Eurocentrism* (New York, 1989).
9 N. Dirks, ed., *Colonialism and Culture* (Ann Arbor, 1992).
10 An influential article arguing this point: M. Geyer and C. Bright, "World History in a Global Age", *American Historical Review* 100 (1995)4, 1034-1060.
11 See for example H.-O. Kleinmann, "Der Atlantische Raum als Problem des europäischen Staatensystems", *Jahrbuch für Geschichte Lateinamerikas* 38 (2001), 7–30.
12 See L. Wolff, *Inventing Eastern Europe: The Map of Civilization on the Mind of the Enlightenment* (Stanford, 1994).

COMMENTARY

■ The present work is a European and Western history textbook for middle schools (five-year secondary educational institutions for students aged 12 years and up) of the time. Pursuant to the Enforcement Ordinance of the Middle School Order of 1901, history courses were divided into Japanese History and Western History, and with the addition of geography, were taught three hours per week per academic year. At the time, the rate of advancement to middle schools, which were for boys, was around 6% for those who graduated from primary schools (Yoneda: 35).

■ The author of the work, Kengo Murakawa (1876-1946), was an associate professor at Tokyo Imperial University. From 1903 to 1906 he studied in Europe, attending the University of Munich, among others (Yamanaka: 314-317).

■ Murakawa divides his work into 74 chapters and devotes about three pages to each. Chapter 22, however, is somewhat of an exception in that it spans six pages. Section 2 in particular, the section that translates as the “Application of Sciences”, which appears above, reveals a narrative that portrays two very different attitudes that Murakawa held towards Europe. The first is one in which Europe, with its highly- developed civilization, is a paradigm to be emulated, and the second pits European countries against Japan as competitors. It is not a stretch to say that this narrative represents the views of many contemporary Japanese intellectuals.

■ Regarding the former, “exemplar” portrayal of Europe, Murakawa takes note of the “phenomenal progress” in transportation and communications in Europe driven by scientific advances, and also recognizes that contemporary medical developments have “done much towards reducing human suffering.”

■ The attitudes expressed in these passages largely reflect widely-held objectives in Japan, namely to emulate and absorb the “Western model of civilization”. Immediately after the Meiji Restoration, a diplomatic mission led by Tomomi Iwakura, consisting of 48 persons, was sent to Europe and the United States on a fact-finding mission that was to last about two years and cover 12 countries (Tanaka: 205—213). Renowned Meiji thinker and educator Yukichi Fukuzawa became a proponent of not merely adopting Western technology, but of reforming the culture of the country itself (Maruyama: 60-61; Kano: 54-56). In recent years, research into the era has revealed that such cultural reform movements were part of a phenomenon that gained currency with only a small segment of society (Irokawa: 78-83), but there can be no doubt that subsequent elite segments of society took Western models and made them their own ideal in their value systems.

■ Regarding Murakawa’s “second” perspective of the East-West paradigm, it is hard not to read into the fact that the modernization projects alluded to above were in line with Japan’s Imperialist policies (Irokawa: 74- 75), as suggested by the “Datsu-a-ron” (“Leaving Asia”) positions taken by Fukuzawa. Put differently, treating European countries as models simultaneously meant striving for the power to compete against them. The description of Europe as a Western competitor in the last chapter of this work, which is titled “Japan’s Position in the World” does not mince words. The author offers the following:

■ The major powers of the world are six in number: the five powers of Great Britain, Germany, the United States, France, and Russia; plus Japan, which makes six. Of these powers, Japan is the only world power not part of the so-called “Indo-Aryan” race. Given its position as the most optimal to fuse with Western culture, the people of Japan not only feel optimistic about future prospects, but should at the same time be aware of the enormous responsibility placed upon them (279-280). ►►►

Commentary: Yoshitaka Terada/Takahiro Kondo

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
▶ EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ In sharp contrast to the painful European experience of the Great War, over the course of the conflict Japan became the foremost industrial nation in Asia. In economic terms, it transformed from a debtor nation to a creditor nation. Given the rapid and dramatic transition that Japan underwent, there are historians even today that hold that Japan joined the ranks of the Five Powers of the day (the U.S., Britain, France, Italy, and Japan) (Ota: 324), while textbooks that stress the “fall” of Europe suggest an overriding awareness among people that Japan was already a major power.

■ The realization that European powers were on the decline, plus the awareness that Japan was on the rise, led to two distinct shifts in awareness. The first was a keen awareness of the United States as a political, economic and cultural center, one that was replacing Europe (Mitani: 61-63). One piece of evidence supporting this thesis is the fact that, even in this textbook, in the portion dealing with the “economic restoration problem”, it is asserted that Europe cannot recover without the economic assistance of the United States.

■ Second, around the time of the outbreak of the First World War, there were movements that gained momentum which criticized the capitalist model imposed by Europeans, and instead sought to restore Japanese and Asian civilization in its place. By 1924, when this textbook was published, the nationalist body Kochisha had been formed, which was led by the Japanese philosopher Okawa Shumei, who advocated the “liberation of Asian peoples”. At the core of Okawa’s ideology was the notion that Japanese culture was unique and superior to others, and his mission was to pave the road for historic vanguards of the Japanese race (Ota: 336-337).

■ The passages above not only directly anticipate the decline of Europe and ensuing strife as a result of the First World War, in doing so it also predicts the coming conflict between Japan and the United States. ■ ■ ■

Commentary: Yoshitaka Terada/Takahiro Kondo

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
▶ A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

ISLAMAPHOBIA IN MALTESE SOCIETY

Islamophobia has long been a phenomenon in Malta due to the island's strong Catholic culture and long history of conflict, with Muslim Arabs or Turks frequently regarded as 'the enemy'. Today with the appearance of irregular immigrants from Africa who started arriving in Malta after 2000, the local population is faced with a new situation, that is, with the presence of a small but growing Muslim community on the island.

Islam and Christianity are two religions which each have their own set of beliefs, rituals and practices; historically these two organised religions were communal systems which historically defined two blocks of empires. One was either a believer or an infidel, one either belonged to the group or not; interestingly both groups used very similar terms to describe themselves and the 'other'. It was a division into two comprehensive domains, a division which unfortunately may take on a central significance even today in history classes in Maltese schools.

Exploring identity, diversity and multiperspectivity in the teaching and learning of history is an acute current concern of history pedagogists.¹ In some ways the researcher is fortunate in that while Islamophobia is very much a present day phenomenon, the topic chosen here for the classroom that of 'the Great Siege' is not related to a present on-going conflict situation. Therefore there is not the added difficulty of an on-going conflict situation when it can be very difficult to address the 'other' perspective as attested by the work of Eyal Navah² and Alan McCully³.

A key part of a democratic process is understanding different points of view, learning to tolerate uncertainty and gaining awareness that history holds very few cases in which guilt and innocence can be assigned unambiguously to one particular side of a conflict. Cognitively understanding shades of grey can be a very difficult concept for students to achieve and a very hard concept to teach. As Christine Counsell says, "Teachers need time to learn to teach in ways that are challenging and pupils need careful training if they are to get used to the idea that the history lesson is the place where you learn to tolerate uncertainty." (Counsell, 2004, p.29) ▶▶▶

It would appear that on certain occasions the human mind does compartmentalise tasks for particular situations and transfer of these skills to another situation does not occur. However, it does not follow from this that transfer of skills cannot occur at all. Many of the examples which support strictly situated learning come from the field of mathematics, while it is obvious that some skills, like reading, are continually transferred from one context to another. As Anderson, Reder and Simon (1996, p.6) say "The fact that we can engage in a discussion of the context-dependence of knowledge is itself evidence for the context-independence of reading and writing competence." In history education Barton and Levistik's work showed that the cultural situation their pupils were coming from determined their historical thinking (Barton and Levistik 1996). The skills learned in a non-school setting, the family and the media were being used to work out the tasks given by the researchers in a classroom exercise. Therefore transfer of historical knowledge as well as skills such as understanding chronology did in this case occur.

History does not repeat itself; there are too many variables at work for exactly identical situations to arise. However, similar patterns can be detected in history. David Theo Goldberg certainly sees racism as specific to a particular situation and not as a clear-cut fixed emotion: "race is irreducibly a political category...and there is no generic racism, only historically specific racisms each with its own sociotemporally specific causes." Goldberg (1993, p.90). On the other hand, Bodenhauser, Mussweiler, Gabriel and Moreno seem to be correct when they state that "pervasive, culturally embedded forms of social conditioning tend to produce consistent patterns of affective reactions to certain social groups." (Bodenhauser, Mussweiler, Gabriel and Moreno, 2001, p.321) There does seem to be a mechanism that puts into action an automatic response which is triggered off when a group is negatively evaluated, regardless of circumstances and temporal context. For example, there are many parallels between historical and present-day hate crimes; racially motivated acts are born out of racist attitudes, making those attitudes powerful predictors of subsequent hate crime (Hamm, 1993) Other similarities between past and present hate crimes include characteristics of the crimes, perpetrators and victims (Petrosino, 2003).

¹ For example Euroclio (European Association of History Educators) 2008 Conference was entitled "The Past in the Present: Exploring Identity, Diversity and Values through History Teaching". Similarly Euroclio 2009 Conference was entitled "Taking the Perspective of the Others: Intercultural Dialogue, Teaching and Learning History"

² Professor Eyal Navah attempted to use history teaching to produce a common narrative of Israel and Palestine. This project was explained in his paper "First steps towards reconciliation: a two narratives approach of history education in an inter-conflict situation: Palestinians and Israelis" Paper given at Euroclio April 2008 general conference.

³ Alan McCully used history teaching to analyse the Northern Ireland conflict with school children. See for example "They took Ireland away from us and we have to fight to get it back": Using fictional characters to explore the relationship between historical interpretation and contemporary attitudes' (with N. Pilgrim), Teaching History (2004) 114, 17-21; History Education's Responses to a Divided Community: the example of Northern Ireland, Storia e Memoria (2005) xiv (1), 97-106; Teaching controversial Issues in a Divided Society: Learning from Northern Ireland, Propero, (2005), 11 (4), 38-46

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
▶ A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ The class was then divided into four groups and each group was given a set of primary sources on the Ottoman Empire (see figure 3) as follows:

- Group 1 : Artefacts Group
- 2 : Politics Group
- 3 : Buildings Group
- 4 : Society



Figure 3 : Each group was given a pack with primary sources on the Ottoman Empire.

■ These sources had been chosen by a group of Turkish secondary history teachers during a teachers' workshop conducted in Ankara (Turkey) by the author in 2009. During this workshop the author had explained the objective of this research project and asked the Turkish teachers to choose the most suitable primary sources which would in their opinion best represent the splendour and richness of the Ottoman Empire (see figure 4). This workshop was a very good opportunity for the author to obtain Turkish history teachers' insightful perspective on the Ottoman Empire, and the occasion generated a great deal of feedback and discussion. One particular concern of the Turkish history teachers was that only the positive aspects were being presented and therefore the Maltese Catholic students would be presented with a biased view. However, after much discussion it was decided that because of the strong negative images of the Ottoman Empire that prevailed in Malta up to now, it was necessary to re- address the issue. By presenting the positive aspects the teachers concluded that in fact a more balance view would result.



Figure 4 : Turkish history teachers discussing the best primary sources to show the splendour and richness of the Ottoman Empire through its artefacts, politics, buildings and society. The chosen sources were then eventually presented to the Maltese school children as part of the activities (Ankara 2009).

■ Together with the primary sources, the pupils were given the following grid which they had to fill in after they analysed the sources (see figures 5 and 6).

Look carefully at the Ottoman-Turk sources. What can you say about these people from your pack of sources				
Society	Religion	Politics/ Leaders	Arts/ Music	Others

Figure 5 : Pupils' worksheet.



Figure 6 : Pupils working in groups on the Ottoman primary sources.



▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▶ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▶ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

▶ TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
▶ A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD



Figure 7 : Pupils talking about what the Ottoman Empire after analysing their sources.

After the 20-minute group work session, each group reported back to the class on what they could say about the Ottoman Empire from the set of sources they had been given (Figure 7).

A few days after this lesson, pupils were then asked again to answer in writing the same question they had been asked before the lesson: "What do you think Malta would have been like in the 16th century, as a place to live in, had the Ottoman Turks won the Great Siege in 1565?" and "Why do you think this?"

DESCRIPTION AND ANALYSIS OF STUDENTS' RESPONSES

Analysis of "What do you think Malta would have been like in the 16th century, as a place to live in, had the Ottoman Turks won the Great Siege in 1565?"

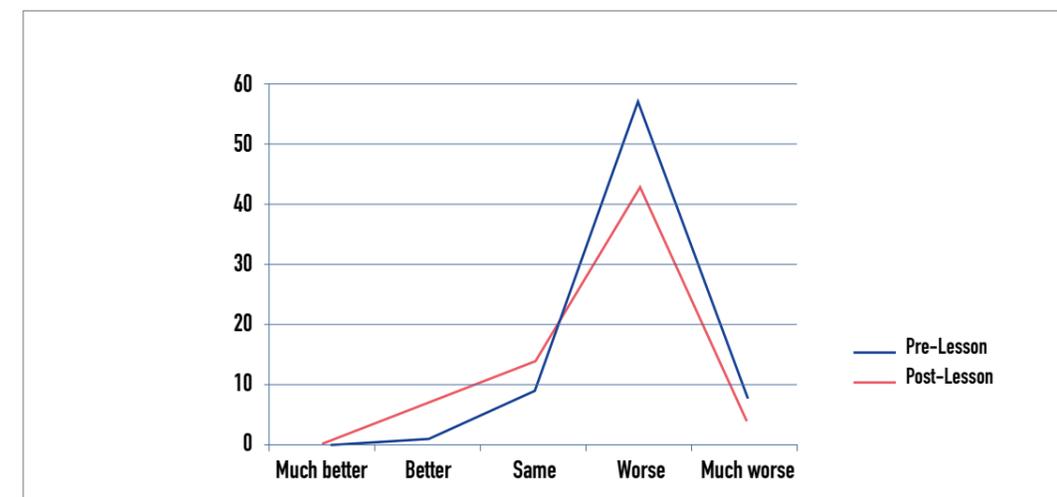
The students' response to the first part of the question produced the quantitative data. The Likert scale was used to analyse the pre-lesson and post-lesson responses.

"What do you think Malta would have been like in the 16th century, as a place to live in, had the Ottoman Turks won the Great Siege in 1565?"

- ▶ A much better place to live in
- ▶ A better place to live in
- ▶ The same
- ▶ A worse place to live in
- ▶ A much worse place to live in

	Much better	Better	Same	Worse	Much Worse
Pre-lesson	0	1	9	57	7
Post-lesson	0	7	14	43	4

Table 1: Results of analysis of students' responses to the first part of the question.



Graph 1: Students' responses to the first part of the question displayed as a line graph.



From Graph 1 comparing the pre-lesson results (blue) to the post-lesson results (red) it was observed that after the lesson fewer pupils selected worse/much worse and more selected better/the same than before the lesson.

Another way of representing the pre- and post-lesson results is to assign the following values to the different responses and then calculate an average score for each case:

- 1 = A much better place to live
- 2 = A better place to live
- 3 = The same
- 4 = A worse place to live
- 5 = A much worse place to live

This gives a mean score of 3.95 for the pre-lesson vote and a score of 3.65 for the post-lesson vote. These figures indicate that in the pre-lesson results, the mean score was almost at "A worse place to live", while the post-lesson results lie around midway between "The same" and "A worse place to live", indicating a shift of 0.3 in the mean from pre- to post-lesson results.

This is quite a reasonable positive result considering the small scale of the experiment; it is very encouraging to note that a slight shift in attitude occurred after just one lesson. Of course there might be various variables at play which affect students' responses, such as students picking up the enthusiasm of the teacher in favour of the Ottoman Empire and therefore re-thinking their response the second time round to conform more to what they think is the expected response rather than what they really believe. However, it is also possible that they might genuinely have responded differently because they now have a better insight into the Ottoman Empire and their awareness has been raised to other possibilities.

ANALYSIS OF "WHY?"

The students' responses to the "Why?" in the second part of their question was of great use as qualitative data, which shed further light on students' thoughts on the topic. It was evident that a major concern which influenced students' responses¹ was undoubtedly the issue of religion. According to many students, whether Malta would have been a better place or not after a Turkish conquest depended on whether the Maltese would have been allowed to practice or not their religion. As one student commented before the lesson was conducted it would have been a much worse place to live in *"I think it would be bad because the Order [the Christian leaders of the Maltese, the Knights of St. John] was a very generous environment and the Turks were not so we would probably be living in a place full of hate and cruelty against the God that we believe in."* The following are more examples of students' comments before the lesson on why Malta would have been a worse place to live in where the apprehension of losing one's religion is clear:

because the Order of St. John were kind while the Turks were cruel and maybe wouldn't have the right medicines and our religion would change".

I think Malta would be a worse place to live in because the Turks are ruthless and they would have made Malta slaves possibly converting our religion, which would have a big impact on our country's heritage".

Despite a shift towards less extreme views, after the students participated in the lesson, as indicated in graph 1, religion still remained the primary concern of the students albeit now tempered with positive remarks such as the comment that the Turks were "good at medicine" and would not destroy churches but convert them. However, this would apparently have been insufficient to prevent Malta becoming a worse place to live in.

I think that if the Ottomans won the Great Siege, it would be a worse place to live in because they would probably put up more taxes and change some of our churches and cathedrals into mosques".

The Turks will kill all the catholic people but the Turks are advanced in medicine."

Because we would have had to learn another different religion and live a completely different lifestyle to now."

¹ Students responses are quoted verbatim including grammar and spelling mistakes.

▼ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

▼ THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

▼ AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
▶ A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL
ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ After the lesson which showed that Muslim leaders such as Mehmet could act responsibly one student did not think this was enough and was of the view that Malta would have been a much worse place to live in because *"A worse place to live in because although Mehmet let some christian items in the church stay up he would have made them convert to Islam and made them their slaves and would have to pay harsh taxes to the Ottoman Turks."*

■ Nobody either before or after the lesson said Malta would have been a much better place to live in had the Turks won; before the lesson only one student from the three classes answered that Malta would have been a better place to live in had the Turks won. She said *"I think it would have been a better place to live in because the Turks were good people"*. On the other hand, after the lesson there were 7 students who said that they thought Malta would have been a better place to live in. These are their responses to the "Why?" question:

” As the Ottoman Turks had a very interesting culture, it would add much more to the Maltese culture and add to its architecture”.

” The Turks respected all religions in Malta the majority of the populace was Christian only some of the populace was Muslim, the Turks wouldn't change the populace, they would respect our religion no matter what”.

” I think it would be different and so I would like to try it and it would be different”.

” I think it would be better because the Ottomans are very peaceful and hard working people. They are also musical, artistic and rich.”

” After learning a bit about them I think that they are very good rulers and they were a very large empire. The only problem is that they were a monarchy.”

■ Again there are no guarantees that the answers represent an actual change in attitude, however, the statements are accompanied by information students gained during the activities of the lesson, specifically mentioning the areas they analysed in their primary sources. It would appear that indeed knowledge does bring about more nuanced judgements and a more complex understanding of a historical situation. There is also an acknowledgement that while the Ottoman Empire was different from Malta it was not necessarily a bad difference but an interesting one - as one student said *"and so I would like to try it"*.

Greater knowledge did not always give rise to less hostile attitudes towards the Turks; indeed, newly acquired knowledge was used by some students to justify why Malta would have been a worse place to live in: *"It really depends but if the Turks used it for a port or something we would have become slaves and have to build Mosques and our religion will have to change and lots of confusion and wars to get Malta back to the Order"*.

■ The reasons given by those students responding that Malta would have been the same, neither better nor worse, were also highly illuminating. Before the lesson, simple and superficial answers were given by the students such as: *"It would be the same because everyone will still be happy, even if our religion changes."* as well as the slightly confused response which again hinges the interpretation of such a change as good or bad on whether the religion of the Maltese people would have been subject to changes: *"I think it would have been the same because perhaps the Turks would have been like the knights just wanting the Maltese to convert to Islam. They could have justly done the conditions if you want to convert to Islam or not."* A practical as well as a nationalistic reason was given by one student who said that he chose "the same" *"because whether a Maltese leader or a Turkish leader won the Great Siege it wouldn't make a difference. I would have preferred a Maltese leader obviously because we live in Malta. If the Muslims took over Malta would probably be very rich because Muslims come from Libya and Libya are very rich"*. After the lesson, the responses that said Malta would have been the same after a Turkish conquest, were more in number and tended to be more detailed and revealed more historical thought such as this example: *"I think it would have been the same because the Turks would have taught us different things like medication; but then again we would probably have had to change religion yet again. We might not have been able to be under English rule so we might not be speaking English now. They could have also used the poor as slaves"* and *"Because the knights helped the Maltese live a good place but even the Ottomans would because when they showed mercy in Rhodes to the knights they most probably would have done the same to Malta. Also they show a lot of mercy as they did when they conquered Constantinople."* Other comments considered that Malta would be the same because *"I think it would stay the same as the Ottoman Turks are very cultured but I think the only thing which would change are the religion and the way we are governed"* and *"The Ottoman Turks would have bought a lot of different culture to the Maltese Islands and the Turks were decent people."* ▶▶

■ While change of religion was the most frequently cited as a reason for Malta being a worse place to live in after a hypothetical conquest; it was not the only consideration; captivity and slavery were fears before and after the lesson. Students said *"I think this because the Turks wanted Malta probably to make the Maltese slaves"*, *"because if you were a Christian you would be slave"* (before lesson) and *"because we could have been slaves for the Turks"* (after lesson). There is also the concern that it would be *"a much worse place to live in because there will be fighting!"* and that Malta would be caught up in wars and fighting. One student explained the confusion that would follow a Turkish conquest by alluding to several historically and in our times military considerations: *"It really depends but if the Turks used it for a port or something we would have become slaves and have to build Mosques and our religion will have to change and lots of confusion and wars to get Malta back to the Order"*.

■ For history teaching it is also worth noting students' understanding or lack of understanding, of the concept of long-term and short-term consequences in history. The question *"What do you think Malta would have been like in the 16th century, as a place to live in, had the Ottoman Turks won the Great Siege in 1565?"* and *"Why do you think so?"* actually asks for students to name short-term consequences, as it was deemed too complex to ask 12/13 year olds about the long-term consequences spanning hundreds of years which would be necessary if one asked about how an Ottoman victory in the Great Siege would have affected Malta today. Indeed some student responses did focus only on the short-term consequences as in this example *"Because the Turks would want to capture other Islands and make Malta a base of war and make them fight with them"* and *"Because at the time things were harder and there was always a risk. It was easy to lose a family member and easy to lose your house. Freedom and happiness was also hard to gain as if the Turks would have won everything would change and they would destroy the Maltese spirit and do everything there way and how they want it and Malta would have no rights."*

■ However, analysis of the responses indicates that many of the responses of the students, when thinking about the consequences, pictured Malta today. Many students were not thinking of the short-term consequences for Malta in the 16th century; rather for many of them there was an immediate shift to today. More specifically it is evident that their thought processes focused on how this would affect 'us'/'me' (the Maltese/me as a Maltese person) today. It is interesting to note the frequent use of pronouns like 'I', 'we' and 'our' even when referring to the 16th century the students are identifying with the Maltese population of that time as 'us' and analysing the situation in a very personal and subjective way. For example:

” I think that if the Turks won the Great Siege Malta would be a worse place to live in because our culture would be changed completely and we would probably have to follow new rules and religions and probably dress in different ways and there would be a lot of Arabic buildings and artifacts.”

” I think Malta would be a worse place to live in because of the cruel masters. Maybe our religion would have changed and our life wouldn't be the same as it is now.”

” I think that it would be a worse place to live in because there won't be much Christianity, no more freedom and I am happy to be Maltese.”

■ Some even attempted to relate the effects of a hypothetical Ottoman conquest in Malta in 1565 not just to today or the immediate short term but to other historic events, such as Malta becoming a British colony in the 19th century: *"We might not have been able to be under English rule so we might not be speaking English now."* And the student who said *"Because if they won in 1565, then there might've been war more often, and Malta wouldn't have much independence"* is most probably thinking of Malta's independence in 1964. One student even explicitly referred to a perception of the Turks today *"Because the Turkish countries nowadays are in war and are having a lot of problems"* although the student was probably referring here to the Arab uprisings which were current news when this research was conducted, therefore the student is evidently making the typical Maltese mistake of mixing up the Turks with the Arabs. ▶▶▶

CONCLUSION

One cannot change hundreds of years of 'us' and 'them' mentality overnight. However, by moving away from lecture-type traditional history teaching towards a more constructivist approach, some progress in terms of attitudes did occur. In this study students were not presented with a collection of facts but they participated in the construction of the narrative.

Students created different interpretations from primary historical sources, which greatly helped to create new frames of thought and a sense of ownership of the interpretation. This can be seen from the frequent reference in their statements after the lesson to their 'discoveries' on the Ottoman Empire which came about from their class tasks on the sources. It is evident from this that the teacher was not doing the thinking for the pupils; but by key questions allowed learners' change of perception to gradually emerge. In Vygotskian terms, the teacher was the facilitator of the learning. It would seem that what is actually happening in this instant was that learning is occurred piece by piece, one part at a time with fresh knowledge being absorbed while old information being discarded and conflicts resolved as the students constructed new conceptual frames of reference.

Strategies learnt in history lessons have an immediate importance outside history; history is not an inert discipline, but rather affects the whole way in which we see the world. In this case the students became acquainted with the Ottoman Empire, which is traditionally figured as 'the enemy', and they began making sense of a world that was alien and foreign to them and how it interacts and impacts on their world. All this notwithstanding, one must tread very carefully and not blithely assume that history teaching can automatically change attitudes. Roselyn Ashby and Peter Lee present a forceful argument warning against "simple-minded and grandiose claims that prejudice against other cultures or ethnic groups will be dispelled by empathy exercises in history at school. People's views are in large part based on material interests, fear, and their social relations with others: the presentation of rational alternatives in education is often almost powerless against all this." (Ashby, R & Lee, P. p.65).

Nevertheless from students' responses in this study one can detect evidence of a deeper historical understanding taking root after the lesson, and a change in attitude did occur, although it is difficult to say how significant and long-term that change will be.

More studies are needed to produce empirical evidence to support the notion that communication promotes awareness and that in turn this knowledge about 'the other', acquired through such awareness, will make society more democratic and more humane. One possible way of achieving this, is through education, and in this case specifically history education.

REFERENCES

- Allport, G.W. (1954), *The nature of prejudice* New York:Anchor Books
- Anderson, John R., Reder, Lynne M. and Simon, Herbert A. (1996), "Situating Learning and Education" pp.5-11 *Educational Researcher*
- Ashby, Rosalyn and Lee, Peter (1987), "Children's Concepts of Empathy and Understanding in History" in Christopher Portal (ed) *The History Curriculum for Teachers* The Falmer Press p. 63
- Barkun, M. (1994), *Religion and the racist right: The origins of the Christian Identity movement* Chapel Hill: University of North Carolina Press
- Barton, K.C. (1994), "Historical understanding among elementary children" Unpublished PhD Lexington University of Kentucky
- Barton, K.C. (1997), "Bossed around by the queen: Elementary students' understanding of individuals and institutions in history" *Journal of Curriculum and Supervision* 12 pp.290-314
- Barton, K.C. & Levstik, L.S. (1996), "Back when God was around and everything :The development of children's understanding of historical time" *American Educational Research Journal* 33 pp.419-454
- Bodenhausen, G.V., Mussweiler, T., Gabriel, S., & Moreno, K.N. (2001), Affective influences on stereotyping and intergroup relations. In J.P. Forgas (Ed.), *Handbook of affect and social cognition* (pp.319-343). Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum
- Borg, Carmel and Mayo, Peter (2007), "Toward an Antiracist Agenda in Education: The Case of Malta". In Gupta et al (Eds) *Race and Racialization* Canadian Scholars' Press Inc; Toronto p.179 - p.187
- Caruana Galizia, Daphne (2009), "We are very tolerant but ..." *The Malta Independent on Sunday* 10th May 2009 issue p.13
- Carraher, T.N., Carraher, D.W. & Schliemann, A.D. (1985), "Mathematics in the streets and in the schools." *British Journal of Developmental Psychology* 3, pp.21-29
- Copeland, Tim (1998), "Constructing history:all our yesterdays." pp.119-130 in Michael Littledyke and Laura Huxford, (eds) *Teaching the Primary Curriculum for Constructive Learning* David Fulton.
- Counsell, Christine (2004), "Curiosity, Critical Thinking and Intellectual Independence: How have History Teachers Changed History Teaching? How does Historical Learning Change Students?". In Stavroula Philippou & Chara Makriyianni (Eds) *What does it mean to think Historically?* Nicosia, Cyprus Association for Historical Dialogue and Research p.29
- Goldberg, David (1993), *Racist Culture:Philosophy and the Politics of Meaning* Oxford:Blackwell, p.90
- Greeno, J.G., Smith, D.R. & Moore, J. L. (1992), "Transfer of situated learning". In D.Dettermann & R.J. Sternberg (Eds) *Transfer on trial: Intelligence, cognition and instruction* (pp 99-167) Norwood, NJ: Ablex
- Hamm, M.S. (1993), *American Skinheads:The criminology and control of hate crime* Westport, CN:Praeger
- Lee, Peter, Dickinson, Alaric & Ashby, Rosalyn (1996), "There were no facts in those days: Children's ideas about Historical Explanation" in *Teaching and Learning in Changing Times* Blackwell p.19
- Lave, J. (1988), *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press
- Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press
- Manji, Irshad (2008), *Newsweek* article entitled "To Fix Islam, start from the Inside" December 2008 Issue p. 51-52
- Mazrui, Ali A., (2007), "Global Apartheid? Race and Religion in the New World Order". In Gupta et al (Eds) *Race and Racialization* Canadian Scholars' Press Inc; Toronto p.95 100
- Petrosino, Carolyn "Connecting the Past to the Future Hate Crime in America" pp.9-27. In Barbara Perry (Ed) *Hate and Bias Crime* Routledge;New York
- Piaget, J. and B. Inhelder (1971), *Psychology of the Child*. New York:Basic Books
- Shemilt, Denis (1987), "Adolescent ideas about evidence and methodology in history" pp. 39-61. In C. Portal (Ed) *The history curriculum for teachers*.
- Phillips, Rob (2002), *Reflective Teaching of History 11-18* Continuum p.46
- Smith, E.R. (1993), Social Identity and social emotions:Toward new conceptualization of prejudice. In D.M.Mackie & D.L. Hamilton (Eds) *Affect, cognition and stereotyping: Iterative processes in group perception* (pp. 297-315) San Diego, CA: Academic Press
- Vygotsky, L.S. (1962), *Thought and language* (E.Hamfnann and G.Vakar, translations) Cambridge, Mass.:MIT Press and Wiley
- Vygotsky, L.S. (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (M.Cole, V.John-Steiner, S.Scribner and E.Soubermann, eds) Cambridge, Mass:Harvard

ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

Professor Peer Vries
University of Vienna
Austria

ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

SOME COMMENTS ON THE PROJECT AND ITS GOALS

This project's aim clearly is to promote the idea that all the member states of the Council of Europe share a common historical heritage and a common future. It starts from the assumption that Europe should be regarded as a spatial entity, which means that historians can and should "transcend national considerations". It wants to promote "shared knowledge" of national histories. That of course can only be very much applauded. On top of that, if not primarily, it also wants to promote shared perceptions of the history of Europe as defined by the Council of Europe members, in the hope this might help in bringing about a Europe "without dividing lines" and in creating "a multicultural Europe open to the world". There is even talk of "confidence building". These are high and I must say fairly peculiar ambitions. Some comments are in order.

■ **At the moment, the idea that Europe would share a history, let alone an identity, is not exactly popular with the population of the member states of the European Union (EU) and the Council of Europe. There clearly at the moment is no "freely expressed resolve to build a united future" and one may wonder whether on the level of the general public such a resolve has ever existed. There are plenty of reasons to be very concerned about the future of in any case the European Union. In that respect, the idea of using shared histories in order to create a "Europe without dividing lines" certainly is timely. Chances, however, that one might change popular ideas about history via official education are slight. No word is emphasised more in the project description than the word 'common'. Actually, however, there is not much relevant history that is common to *all* member states of the Council of Europe, which are supposed to form 'Europe'. Azerbaijan and Belgium are only close in the alphabet: they share hardly anything. The project talks about "tensions and conflicts that may have arisen". Actually Europe's history not only shows extreme variety: tensions and conflicts are a *substantial* and *integral* part of it. Its political history is marked by war. In that respect the best contribution of historians to a common future might well be to make people forget about history. But in practice neither simply forgetting nor intentionally passing by what went 'wrong' in the past works. Leaving out fundamental elements in describing the past makes distorted history as does focusing intentionally on similarities or differences. Professional historians therefore, and that is my third point, ought to seriously discuss whether it would actually be their job to try and present specific interpretations of history for specific goals. ▶▶▶**

▶ EUROPE'S IMAGE AMONG BOSNIAN MUSLIMS
ERASING DIVIDING LINES
OF EUROPE AND THE WORLD
HISTORY FROM AN AFRICAN PERSPECTIVE

THE HISTORY TAUGHT IN SCHOOLS
ROMANIAN TEXTBOOKS
EUROPEAN EXPANSION
INFLUER SUR LES PERCEPTIONS DE L'EUROPE
THE SHAPING OF PERCEPTIONS ABOUT EUROPE
ISLAMIC ART IN MUSEUMS

AMERICAN IMAGES OF EUROPE
WHAT IS EUROPE?
VALEURS PARTAGÉES POUR DES APPROCHES EUROPÉENNES
IMAGINING THE BALKANS
PERCEPTION OF EUROPE IN CHINA: AN OUTLINE
MULTI-PERSPECTIVE OPTIONS IN THE DUTCH NATIONAL CURRICULUM

TEACHING AND STUDYING HISTORY IN GEORGIA
TEACHING ABOUT GLOBAL HISTORY
EUROPE AND THE WORLD
EUROPE IN TEXTBOOKS
A CASE STUDY IN A MALTESE SCHOOL

▶ ENCOUNTERS BETWEEN EUROPE AND THE WORLD

■ Personally, I am not very sympathetic to the idea of elites - of whatever kind (political, economic, cultural or intellectual) and with whatever intentions - trying to (re)construct common histories as building blocks for common identities. If they insist on doing so, they have to realise that building states, nations and identities is extremely complex, and takes a long time. It took many decades if not centuries to construct Europe's nations, many of which still are extremely fragile and prone to disintegration. The naiveté and at times arrogance of Europe's elites that thought they could simply imagine a community for Europe's population is one of the major causes of the fundamental and very serious crisis the European project is now facing. We ought to be wary of *intentionally* writing "shared histories" for an "undivided Europe" and for "the projection of a common European future." The best history for Europe simply is good history i.e. professional scholarly history that tries to show what the past was actually like and focuses on historical truth not on the construction of tradition. That certainly does not mean I would oppose any kind of shared history. The shared history that I would endorse, however, is not so much one that explicitly focuses on communalities in order to provide building blocks for a certain identity but one that consists in a common endeavour of European researchers, teachers and others to try and understand Europe's awkward and extremely interesting past by fully looking it into the face. As Mahatma Gandhi said: "Truth never damages a cause that is just."

■ As global historian, I see yet another potential risk of focusing on Europe's common heritage with its "unique combination of common features and peculiarities" for a "positive future": that of complacency and 'self-congratulation'. It of course is laudable for historians to, for example, try and contribute to a Europe characterised by multiculturalism and openness to the world. But most of Europe's encounters with the rest of the world over the last 500 years simply were *not* 'multi-cultural' and 'open'. As former ruler of the world that respected its lofty ideals more in the breach than in practice, its current predicament at best evokes *Schadenfreude* amongst non-Europeans who, to again refer to Gandhi, tend to think that European civilisation would have been a good idea. Non-Europeans will certainly consider the implicit hope of Europe's elites that their continent might act as a respected global player using its soft power to teach the world about good governance, tolerance or democracy as somewhat unseemly. Although in some European capitals there is a tendency to think in terms of a continuing 'special relationship' with other parts of the world like that of the United Kingdom with the United States or that of France with francophone Africa this to a very large extent has become wishful thinking. At the moment, Europe, being in total disarray itself, is anything but a model - if it ever was - and the rest of the world is not interested in its 'lessons'. Its actual position in every relevant respect has become weaker than ever over the last 250 years. The best Europeans as inhabitants of a fairly small increasingly less relevant continent can do now is to be very unpretentious and hope for 'uninteresting times'.

Table 1: Europe in the world: surface

The total land surface of the earth is about	150 million km ²
Europe without Russia	5 million km ² ,
with European Russia	10, 5 million km ²
Asia	44 million km ² (including Asian Russia)
Africa	30 million km ²
North- and Central America	24 million km ²
South America	18 million km ²
Australia and Oceania	8 million km ²
Antarctica	14 million km ²

Table 2: Europe in the world: population. Europe's population (without Russia) as a percentage of world population

Year	World (Mil.)	Europe (Mil.)	Europe (%)
1000	267	31	12
1500	438	71	16
1820	1, 042	170	16
1913	1, 791	341	19
2003	6, 279	561	8

Based on: Angus Maddison, *Contours of the world economy, 1-2030 AD. Essays in macro- economic history* (Oxford 2007) 376 and 378. The figures are rounded.

ENCOUNTERS: OVERSEAS AND OVERLAND EMPIRES

But let us now focus on Europe's encounters with the world with an open mind, whether they led to convergences or divergences, were shared or were not. In terms of these encounters differences rather than communalities strike the eye. The main distinction here would be that between maritime countries building intercontinental trade networks and empires and continental countries whose encounters with other countries were confined to adjacent territories, which the successful ones incorporated in their empires. This contrast became very evident in the early modern era when, with the 'Age of Discoveries', maritime overseas exploration, exchange and colonisation took on entirely new dimensions. Portugal and Spain in this respect were the first colonial powers. Next came the Dutch Republic that in principle was more interested in mercantile profit than territorial expansion but became a colonial power anyhow. The same goes for relative latecomer (Great) Britain that had already experimented with empire building in its first colony Ireland. ▶▶▶

Continental superpower France had too many engagements on the European Continent to be as successful an empire builder as might have been expected. The worldwide struggles between the British and the French in the period 1754 to 1763 resulted in a British victory that badly weakened French power in the Americas, Africa and Asia. Even Napoleon later on could never seriously endanger Britain's empire. The other major continental power in the heart of Europe, the empire of the Austrian Habsburgs, hardly if at all took part in overseas adventures. The Ostend Company, that operated from the Austrian Netherlands and was set up to trade with the Indies, can count as the major and fairly successful exception in particular in its tea trade with China. But in 1731, after about a decade, the British and Dutch aborted this experiment. Under Frederick the Great there were experiments to set up Prussian trade with America and Asia via Emden but this in the end too led to nothing. The Kingdom of Denmark and Norway had some fortresses in Africa, India, and the Danish West Indies, and extended its rule over the Faroe Islands, Iceland and Greenland. Sweden had some tiny colonies in the Americas. The smallest European coloniser, Duchy of Courland, for a while ruled over Tobago. The rest, that is the bulk of Europe, was at least not directly involved in major overseas expansions.

■ The story of European overseas expansion tends to focus on the period from Columbus onwards. Actually he fitted into a tradition of exploration. I need only refer to the exploits of Henry the Navigator of Portugal who seized Ceuta in 1415. During the Middle Ages also Italian Republics like Venice, Genoa and Pisa had already ventured outside Europe proper. One could find Italians in Northern Africa and the Canary Islands and in the Eastern Mediterranean. These precursors of the great intercontinental explorations and conquests had to give way to others. The same can be said about the 'Vikings', who moved westwards and discovered America but did not create lasting settlements there. They did in Iceland, the Faroe Islands and Greenland. Those last three realms all became part of the Dano-Norwegian Kingdom.

■ These tentative explorations nevertheless marked a watershed in European history: up until the beginning of the second millennium Europe was invaded rather than invader. As late as the 13th and 14th centuries, Mongol raids penetrated Europe as far as Kiev, Poland, Hungary and Croatia. Their Golden Horde Khanate included large parts of Southern Russia. Its last remnants would only disappear in the 18th century. The Reconquista of the Iberian Peninsula came only to an end in 1492, the very year that Columbus discovered America. At that time, however, the Ottomans had already started their advance in South-eastern Europe. They had already Constantinople in 1453. The Mediterranean that so long had been 'Europe's heart' became somewhat peripheral.

■ With the 19th century, on the other hand, Europe's encounters with the outside world entered yet a new phase. The British assembled the biggest empire in history. At its 'height' in 1922 it encompassed over 20% of global land mass and, in 1938, almost 20% of global population. Europeans widely expanded their territories in Asia and intensified their interference in that continent e.g. in China and Japan. The British turned India into the core of their empire and the Dutch did the same with the Netherlands Indies. The French conquered 'their' Indochina. The notorious 'scramble for Africa' began. Newly founded states like Germany, Italy and Belgium also wanted their 'fair share' of the global pie, but were relatively unsuccessful, as so much of the spoils had already been seized. Nevertheless, it was only in the 1930s that the extension of Europe's overseas possessions reached its maximum size.

■ What happened overseas permanently impinged on policies and politics in Europe, including those countries that had no overseas realms. But Europe of course also was home to more 'normal', contiguous land empires. The one with the most impressive name and the longest pedigree, the Holy Roman Empire, actually existed in name only. The sun never set on the realm of the Spanish Habsburgs and Bourbons. The empire of the Austrian Habsburgs was confined to Europe. Germany's state building proved enormously successful in the sense that it became the strongest state of Europe and from 1871 to 1918 was actually called an empire. Overseas extensions notwithstanding it too always continued to be a European empire. Its ambitions about a *Griff nach der Weltmacht* twice came to naught in disastrous world wars. France's empire building in Europe never really worked. Neither Louis XIV nor Napoleon managed to permanently add substantial amounts of land to the Hexagon. Its territory in the Maghreb, where Algeria long was a French Department, might be regarded as a kind of overland extension. The most successful land empire in Europe – even more successful than the Ottoman Empire - when it comes to intercontinental expansion was Russia. It added enormous landmasses in Asia to its realm. ▶▶▶

THE END OF EMPIRES?

Europe's empires overseas, at least in the formal sense of the word, have all disappeared. The main period of decolonisation here were the decades from 1945 to 1975. Portugal and Spain suffered major imperial losses at the beginning of the 19th century in the Americas. The Portuguese as Europe's first transcontinental empire builders fanatically held on to parts of their empire in Africa and Asia till the 1970s. Spain in 1898 lost Cuba, Puerto Rico, Guam and the Philippines, which was considered a national disaster. It too was very reluctant to let loose the rest of its empire and only gave up its last African colony in 1975, the same year in which the Netherlands gave up their last major colony, Suriname. The Netherlands Indies had already become Indonesia in 1949. France as well as the United Kingdom lost most of their colonies in the three decades after 1945. Latecomer Italy actually already lost all its African colonies in 1941 during the Second World War, including Ethiopia that it had only conquered in 1936. Belgium gave up its African territories in the beginning of the 1960s.

■ The impact of European presence in other parts of the world differs widely. In the Americas a fatal combination of war, coercion and in particular disease almost completely wiped out the existing societies. European immigrants to a large extent managed to turn the New World into a New Europe. Their impact has been so obvious and overwhelming that it needs no further comment. In Africa the impact of European expansion of course was major because of slave trade. But up until decades into the 19th century Europeans hardly left any *direct* imprint because they considered most of the continent as too unhealthy and impenetrable. With some exceptions actual colonisation of Africa hardly lasted a century. Asia in the early modern era – as it is now – was the most populous part of world with several highly developed societies. Those for long only dealt with Europeans on their conditions. In the Mughal Empire, at least till its slow disintegration set in, Europeans could only have their way in certain niches. In the Ottoman Empire, they were fairly free to do as they pleased but up to the 18th century that was because Ottoman rulers were quite self-confident and even supported Western traders as long as they were not a direct threat to their rule. In China, Westerners were only allowed on a sufferance and with many restrictions. The same goes for Japan. Korea was completely closed to outsiders. The strong presence of Europe in Asia basically was confined to parts of the 19th and 20th centuries – and then only for certain countries.

■ What is left of Europe's overseas empires are tiny rests. The Azores and Madeira are still part of Portugal, now as autonomous regions. The Canary Islands have that status as parts of Spain where Ceuta and Melilla are autonomous cities. The Kingdom of the Netherlands consists of the Netherlands plus Aruba, Curacao and Sint Maarten – the last three located in the Caribbean. The vast majority of the Netherlands is located in Europe, with the exception of its three special municipalities Saba, Sint Eustatius and Bonaire, also located in the Caribbean. Their number of inhabitants is less than 30, 000. The United Kingdom still has fourteen overseas territories. The total number of their inhabitants is less than 300, 000. Guernsey, Jersey and the Isle of Man are crown dependencies and not part of it. France still has its *France d'outre-mer* consisting in several territories with often quite different statuses and in total some 2.7 million inhabitants. Greenland and the Faroe Islands, with together some 100, 000 inhabitants, are still integral parts of the Kingdom of Denmark. But that is about it.

■ The fact that after the Second World War, Europe lost its overseas empires in just a couple of decades, does not mean that empire-building no longer played a role in its history. The Cold War that so long dominated its post-war history was a clash of empires in which the old European powers were no longer *agents* but *acted upon*. For most countries on the Eastern side of the Iron Curtain that was patently clear. They were colonised by the Soviet Union. Official autonomy and actual room to manoeuvre of the countries on its Western side clearly were much bigger. But that should not obscure the fact that they, in particular in matters of defence, had lost much of their sovereignty to organisations like NATO and thus in the end to the United States.

■ Referring to the Cold War means referring to the Soviet Union, a huge land empire that only disappeared in the last decade of the 20th century, long after all the other major European land empires. We must nevertheless realise how normal such empires had always been and how long they actually continued to exist. The empire over which the Austrian Habsburgs ruled only disappeared with the First World War. That war also heralded the end of Germany as empire as its emperor was forced to abdicate and as it lost parts of its territory in Europe and all its colonies. The break with the past here nevertheless was less radical. The Ottoman Empire, a polity that stretched out across three continents, ceased to exist in 1923 and was succeeded by several successor states. One of them was Turkey that still stretches out across two continents. ▶▶▶

■ For migration flows into Europe in the Middle Ages we do not have many and in any case not many trustworthy figures. The groups of raiding warriors that conquered large stretches of land in Europe as a rule were surprisingly small. The same applies to groups spreading outward. The biggest movement will have been that of Germans spreading to Europe's east and southeast. One might claim that Europe was as to a large extent the product of a process of conquest and colonisation during the High Middle Ages from a core in what now are Eastern France and Western Germany. For the early modern period we have more information. The number of people entering Europe during that era again was relatively small. I only gave the most important immigrations. A couple of 10, 000 people moved from the Asian to the European part of the Ottoman Empire. In the first half of the 17th century alone, a couple of hundred thousand people came from Mongolia to Russia. About half a million Muslims were taken as slaves to Italy in the 16th and 17th centuries. Between 1440 and 1640, Portuguese traders took an estimated 300, 000 slaves from West Africa to the Iberian Peninsula.

■ The number of Europeans going to other continents in the three centuries after Columbus was substantial though definitely lower than one would expect considering the enormous literature about 'European expansion'. Between 1492 and 1760, in total an estimated 900, 000 people from the British Isles, 700, 000 Spaniards, 500, 000 Portuguese, 100, 000 French, and 20, 000 Dutch left Europe for the New World. At the beginning of the 19th century, in 1820, the total number of Europeans that had moved there still had not surpassed the three million mark. Between 1600 and 1795 some two million Europeans travelled to Asia. At the end of the 18th century, when there were more Europeans in Asia than ever before, their number still was not higher than 100, 000. There were not more than some 30, 000 Britons in India then. The number of Europeans who actually settled in Africa before 1800, never surpassed a couple of ten thousands.

■ By far the biggest intercontinental movement of people in the context of Europe's 'encounter' with the world was the transatlantic slave trade that was organised by Europeans. Between 1519 and 1867 more than eleven million Africans were shipped from Africa across the Atlantic to the Americas, where they had to work as slaves. About one million Europeans were captured and enslaved, often by Barbary corsairs, to work in Northern Africa. Overall, it is striking how much of total intercontinental migration that is relevant here, was not voluntary or only to some extent. Between 1700 and 1775 in total 308, 000 people immigrated to the thirteen colonies that were to become the United States: 104, 000 of them were indentured servants, 52, 000 convicts and prisoners, and only 152, 000 free people. Between 1788 and 1840 the British sent 80, 000 convicts to New South Wales (Australia) and almost 70, 000 to Tasmania. Many of those who served in Army or Navy in other continents can also hardly be called 'volunteers'.

■ In the 19th century after the Napoleonic Wars, we see an unprecedented outflow of Europeans. Between the end of the Napoleonic Wars and the First World War, some forty million Europeans migrated to another continent. Most of them went to the United States. Transcontinental migration really took off in the 1840s. First it was mostly Britons who crossed the Atlantic, then Germans and then, from the 1870s, migrants from Northern Europe. From the 1880s onwards, most of the migrants came from Southern and Eastern Europe. Differences between countries were big. Between 1850 and 1920 no less than almost sixteen million people left the United Kingdom and Ireland for the Americas. For Italy the number was some 8.5 million; for Germany over four million, but for France only some 385, 000. Four million Germans on top of that went to Siberia during the 19th century to obtain free land.

■ That outward European migration reached a peak just before the First World War. It then decreased sharply. With decolonisation and a new intensification of intercontinental economic interaction, flows of migrants began to go in an opposite direction, as far as Europe was concerned. For centuries Europeans had settled in other parts of the world. Now people from other parts of the world began to settle in Europe. There was massive repatriation of Europeans who were no longer wanted in their former colonies or who themselves no longer wanted to be there. They were joined by people who had 'collaborated' with them and by many who were simply looking for a better life in wealthy Europe, in the lands of their former colonisers or otherwise. Far more people now settled in Europe than left. ▶▶▶

TRADE

Overall Europe did not have much to offer to other parts of the world during the Middle Ages whereas it continued to be fascinated by Asia and its 'oriental luxuries'. Those usually reached Europe via the network of trade routes that has become known as the Silk Road. Sometime during the 13th century, however, the connections between the Far East and Europe, in which Africa also participated, were severed as a consequence of the havoc created by the Black Death and the rise of the Ming in China and the Ottomans in Turkey, the Middle East and the Balkan. With the European discovery of the Americas and the Cape Route, the importance of overland connections with the Far East slowly diminished.

But the fascination with the Orient did not abate. Asia meant spices, precious textiles and porcelain, later on also tea. Those products were paid for with bullion that had come to Europe from the Americas. A large part of that bullion went from Western Europe to the Baltic or the Levant and, directly or over those regions, to East Asia. Eastern exporters were hardly interested in anything else from the West but bullion. In terms of income, trade with the Americas and Africa overall was much more important for Europe than trade with Asia. Famous or notorious in this respect is the triangular trade that brought European and Asian products to Africa, took slaves from there to the America's and then American products to Europe. The real historical importance of trade with Asia lay in the fact that it challenged European producers to find substitutes for several products they imported from there like silken and cotton textiles or porcelain. This import-substitution played a major role in Europe's industrialisation. Again, like in the case of overseas empire building, one has to emphasise that only parts of Europe were directly involved.

What is striking in the development of that exchange is that Europeans hardly ever confined themselves to buying and selling products but almost always tried to also control their production. They preferably created large production unities of their own where they used coerced labour and often set up production in regions they found suitable. Sugar production in the America's would be a clear example, just like tobacco production. They began to grow coffee, originally from Yemen and Ethiopia, in Java and Ceylon, San Domingo and Brazil. They introduced the cacao tree that originally grew in Central and South America to the West Indies, the Philippines and West Africa. In the 19th century, the British started growing tea in India and Ceylon, to no longer depend on Chinese supplies, and catered for China's craving for opium by having it produced in India. The Americas and (rather small parts of) Africa and Asia already during the early modern period were incorporated in an economic system, in which they became peripheries, specialising in the production of raw materials and primary products whereas so-called core states in Western Europe took care of their distribution and further processing. We have to realise, however, that before the transport revolution and the major economic transformations of the 19th century, foreign trade and a fortiori *intercontinental* trade always was relative small. It simply was too expensive to transport goods over long distances. It is estimated that around 1800, in Europe only 4% of all goods produced crossed *any* border.

In the 19th century, global economic integration took on entirely new dimensions. In Europe itself state building, the liberalisation of trade, rising incomes and the coming of railways and steamships gave a boost to international trade. The same processes were at work on a global scale, further boosted by European overseas investment and migration. The economies bordering the Atlantic became tightly integrated. Now the big Asian economies also became (more tightly) incorporated into global trade networks run by Westerners. The conquest and subordination of India proceeded steadily. The Ottoman Empire, China and Japan were opened via 'unequal treaties'. The Suez Canal and the Panama Canal further helped shrinking the world. As soon as life had become less unhealthy for them in Africa, Europeans started carving it up. ▶▶▶

■ Globalisation in the 19th century meant an extension and deeper integration of markets, a further converging of prices and the emergence of a world wide division of labour in which the Western world acted as workshop and service centre for the world whereas most of the rest of the world primarily focused on producing and exporting foodstuffs, raw materials and semi-manufactured goods. Trade grew more than production. Still the bulk of the trade of wealthy countries continued to be with each other and in any case with countries nearby. For the poorer countries, nevertheless, the amounts and nature of goods they exchanged with the richer ones did really matter. The emerging division of labour in many cases was accompanied by a *divergence* in terms of wealth and development. Increasing trade contacts did not create worldwide convergence. It did for the United States that from their foundation onwards were quite wealthy and caught up with Western European developments quickly. It also did for some other Western offshoots like Canada, Australia and New Zealand, and for Japan, but for most countries it in the end did not. Much of the manufacturing that existed in those parts of the world that were to become the 'Third World' was wiped out, so they had to specialise in primary products which tended to yield less added value and made them relatively speaking increasingly poor. In Europe too, inequality *increased* between a core in the West and more peripheral regions, in particular in its South and East. There too, economic integration did not simply close economic gaps. It strikingly enough also did not make people more similar, more 'international' or peace loving. Never before in the history of Europe had international economic exchange been more intense than in the decades preceding the First World War, a period that witnessed increasing nationalism and culminated in an enormous massacre of Europeans by Europeans.

■ That war marked the beginning of the end of European economic primacy as symbolised in the shift of the centre of global finance from London to New York. The Great Depression meant less globalisation in terms of intercontinental exchange of goods, people and money and more economic nationalism and protectionism. After 1945, notwithstanding the relative isolation of the communist countries, global trade exploded. Worldwide imports and exports combined in 1951 had a value of 172 billion US dollars. In 2011, that was 36.693 billion US dollars. The period from 1945 to 1973 for Western Europe became known as the Golden Thirties. After that period, however, global economic relations began to change fundamentally. The existing sharp division of labour disappeared and several non-Western countries, first and foremost the so-called Asian Tigers and then the BRIC countries started their spectacular rise. Western hegemony came to its end and 'Old' Europe was reduced to a minor player, even more so because of its total lack of any effective military leverage. Globalisation in terms of intercontinental trade and intercontinental economic dependencies and influences became an undeniable, major fact of life. But even now distance is not dead: Some two-thirds of the foreign trade of EU countries still is with other EU countries. Interestingly enough it at times looks as if Europe's strongest economies now are in Scandinavia, a region that began the second millennium as Europe's poor house whereas many Mediterranean regions that for so long where Europe's core now have 'peripheralised' even more. Not only did Europe's position in the global economy go through some major changes over the last thousand years, there also were significant shifts in the European economy itself.

Europe's (without Russia) part of global gross domestic product (GDP).	
Year	Percentage
1000	11
1500	20
1820	26
1913	38
2003	21

Based on: Maddison, *Contours of the world economy*, 381. The figures are rounded



USER
GUIDEENG
FRAwww.coe.int

The Council of Europe is the continent's leading human rights organisation. It includes 47 member states, 28 of which are members of the European Union. All Council of Europe member states have signed up to the European Convention on Human Rights, a treaty designed to protect human rights, democracy and the rule of law. The European Court of Human Rights oversees the implementation of the Convention in the member states.

Le Conseil de l'Europe est la principale organisation de défense des droits de l'homme du continent. Sur ses 47 États membres, 28 sont aussi membres de l'Union européenne. Tous les États membres du Conseil de l'Europe ont signé la Convention européenne des droits de l'homme, un traité visant à protéger les droits de l'homme, la démocratie et l'État de droit. La Cour européenne des droits de l'homme contrôle la mise en œuvre de la Convention dans les États membres.

GUIDE
UTILISATEUR

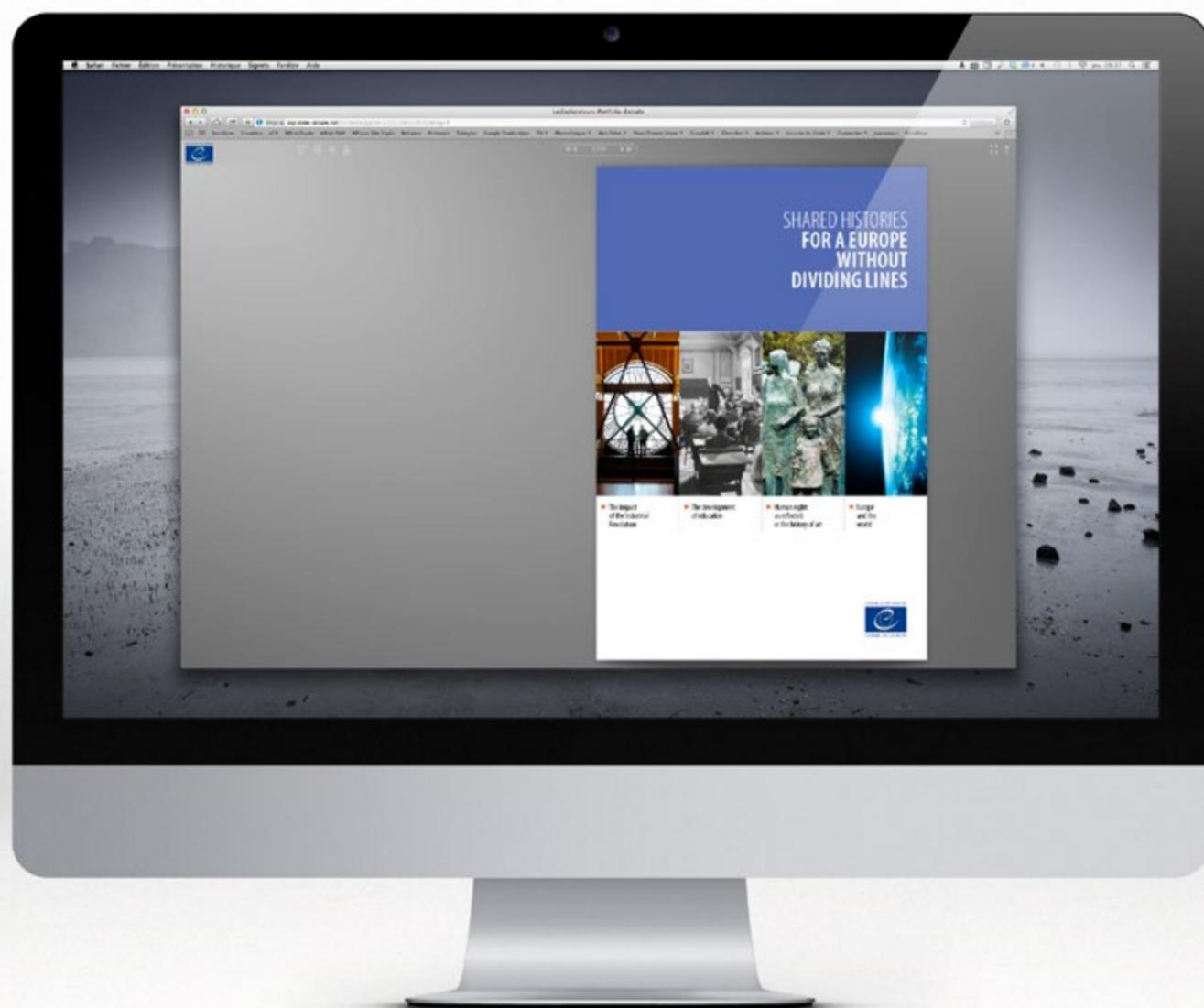


DESCRIPTION OF THE ICONS

DESCRIPTION DES ICÔNES DE L'APPLICATION



BACK TO THE E-PUBLICATION
RETOUR À L'E-PUBLICATION



Full screen reading

For a better reading experience, view your interactive e-book in full screen mode.



Table of contents

Access the different sections, themes and SOUS-THÈMES in your e-book.



Favourites / Bookmark

Bookmark one or more pages in your e-book. Your browser will remember them on your next visit.



Search

Search for a specific word or sentence in your e-book



Send to a friend

Send the address of your e-book to anybody you like.



Thumbnails

View the pages of your e-book in miniature and access selected pages by clicking on their thumbnail.



Help

Display the user help tool.



Navigation

Access the previous, next, first or last page of the e-book, or enter the number of the page you require.



PDF

Download your e-book in PDF format.



Print

Print one or more pages of your e-book.



Close

Close your e-book.



Plein écran

Pour une meilleure lecture, affichez votre e-publication interactive en plein écran.



Sommaire

Accédez aux chapitres et sous-chapitres de votre e-publication interactive.



Favoris / Marque-page

Marquez une ou plusieurs pages de votre e-publication. Les pages ainsi marquées seront mémorisées dans votre navigateur.



Rechercher

Recherchez un mot ou une phrase dans votre e-publication.



Envoyer à un ami

Envoyez l'adresse de votre e-publication à qui vous le souhaitez.



Vignettes

Visualisez les pages de votre e-publication en miniatures et accédez directement à la page choisie en cliquant sur leur vignette.



Aide

Affichez l'aide d'utilisation.



Navigation

Accédez à la page précédente ou suivante, à la première ou dernière page, saisissez le numéro d'une page souhaitée, ou retournez directement à la première ou dernière page.



PDF

Téléchargez votre e-publication interactive au format PDF.



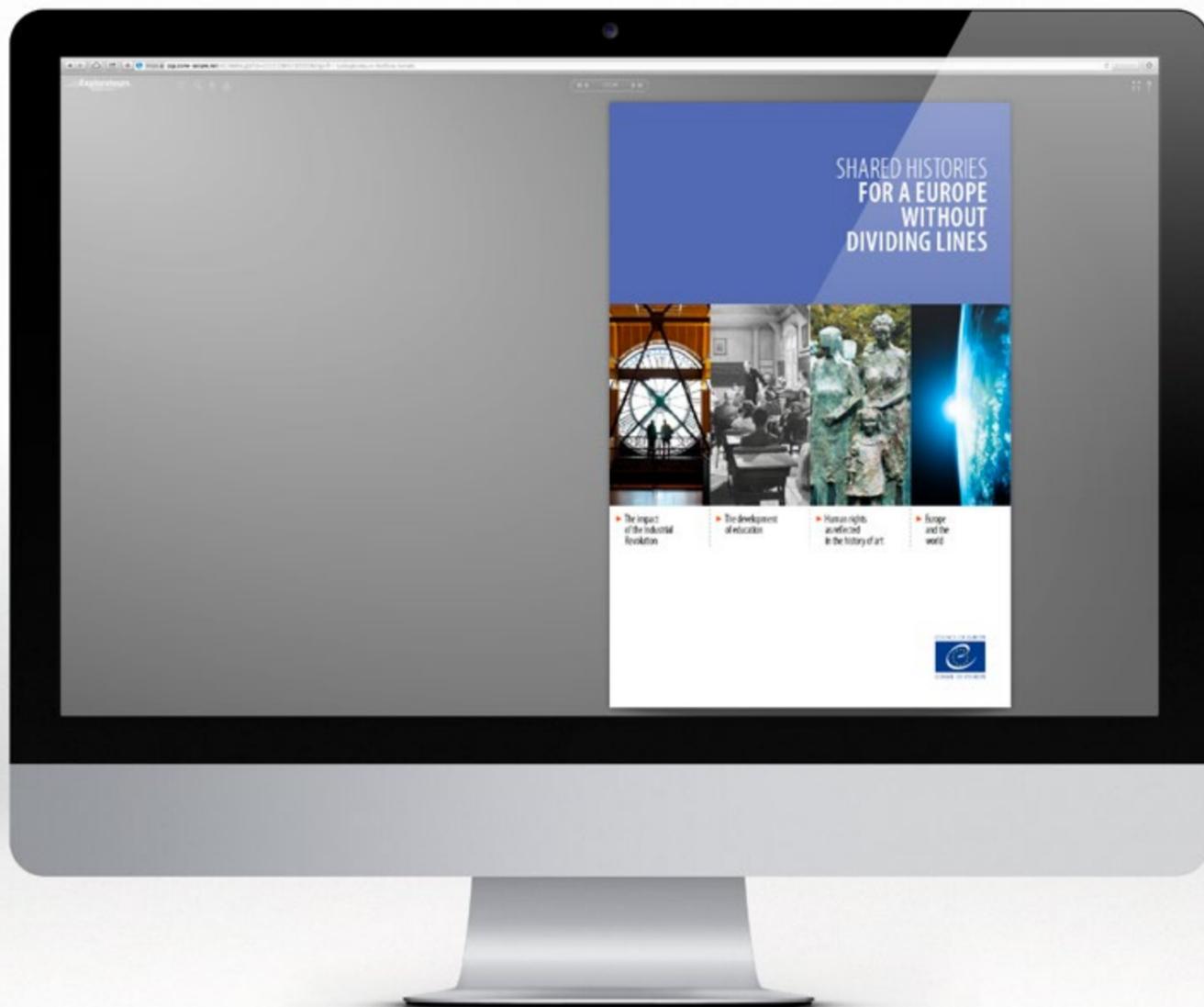
Imprimer

Imprimez une ou plusieurs pages de votre e-publication.



Fermer

Fermez votre e-publication.



Full screen viewing

If you click on this icon on the top right of the screen, the window takes up the whole screen.

This will improve your reading comfort and optimise text and image size.



Page turning

To read the e-book, you can turn the pages by clicking on the left or right-hand corners.

You can also use the arrow keys on your keyboard.



Passez en plein écran

En cliquant sur cet icône en haut à droite, la fenêtre prend tout l'espace de votre écran.

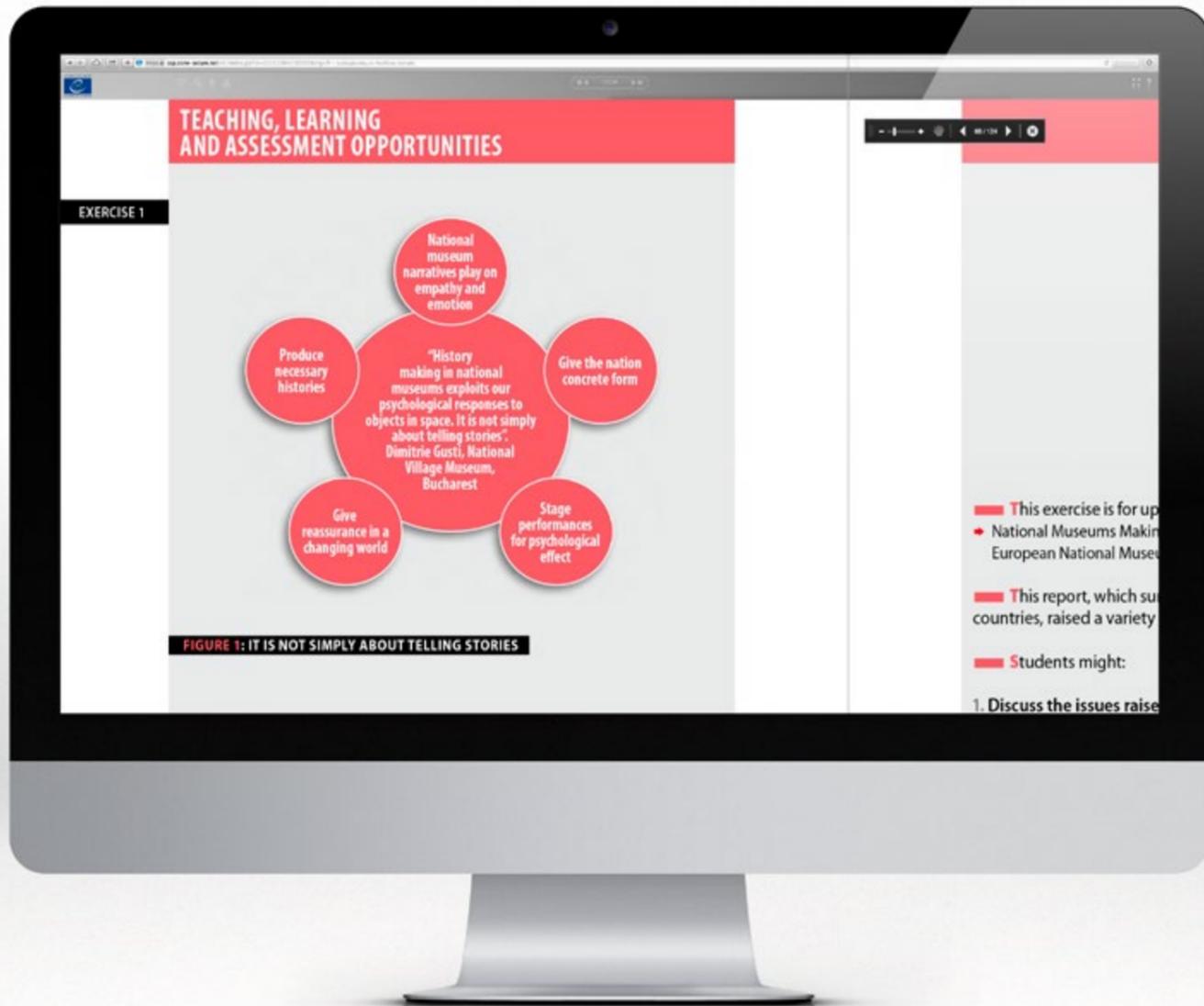
Votre confort de lecture en sera facilité et la taille des textes et des images sera optimisée.



Tournez les pages

Pour consulter le document, vous pouvez tourner les pages en cliquant sur les coins droits et gauches des pages.

Vous pouvez aussi utiliser les touches «flèches» de votre clavier.



Zoom

You can enlarge a detail at any time by clicking on it.

Clicking a second time in the same place returns you to the original format.

When you zoom in, a new window opens to frame the enlarged area, enabling you to adjust the viewing space according to your screen size.



Zoomez

À tout moment vous pouvez agrandir un détail en cliquant dessus.

Un deuxième clic au même endroit permet de revenir au format initial.

Lors du zoom, une fenêtre s'ouvre pour régler le taux d'agrandissement et vous permet ainsi de mieux adapter votre confort de lecture en fonction de la taille de votre écran.





Use on any device

Whatever your computer, operating system or browser, documents will always have the same page layout and functionality.

You must have an Internet connection.

You don't have to download the e-book onto your computer to read it.

You can read and interact with the e-book on line - the 900 pages are accessible in real time.

 By clicking on the PDF icon, you can download an interactive 40Mb PDF document, which you can read off line..

Using a tablet

The e-book can be read, with reduced functions, on tablets.

When used vertically, only one page can be seen at a time.

The horizontal display shows two pages.

 PDF files are better for tablets - this means downloading the e-book.

Accessible sur tous supports

Quel que soit l'ordinateur, son système d'exploitation et son navigateur, l'e-publication se présente toujours avec la même mise en page et les mêmes fonctionnalités.

Il est indispensable de disposer d'une connexion internet.

La consultation ne demande pas que le document soit téléchargé sur votre ordinateur.

C'est une consultation en ligne, et les 900 pages de ce document sont accessibles en temps réel.

 Vous pouvez aussi, en cliquant sur l'icône PDF, télécharger un PDF interactif (40 mégas), afin de consulter le document sans connexion internet.

Lisible sur tablette

L'e-publication est aussi lisible sur les tablettes mais avec des fonctionnalités limitées.

Si la tablette est consultée verticalement, l'affichage ne présente qu'une page. L'affichage horizontal présente la double page.

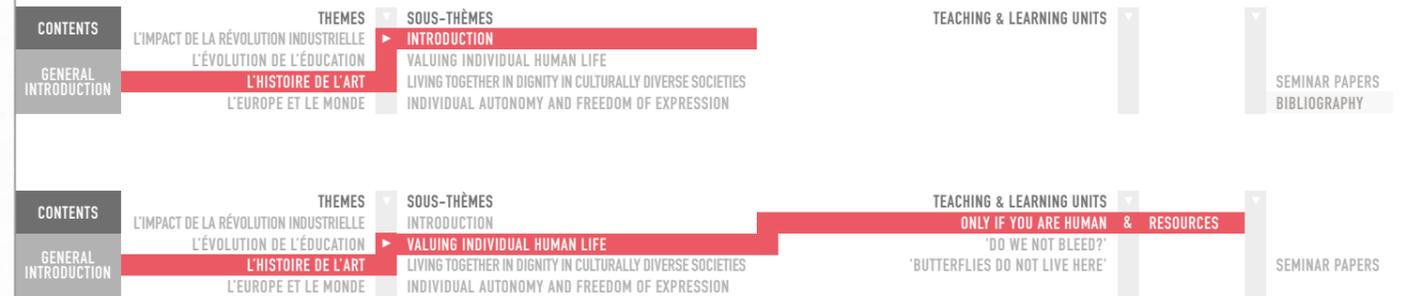
 Le fichier PDF est plus indiqué pour une consultation sur tablette; il faut alors le télécharger.



DYNAMIC MENUS DES MENUS DYNAMIQUES



BACK TO THE e-PUBLICATION
RETOUR À L'E-PUBLICATION



An ultra-fast navigation tool

An interactive menu provides rapid access to any of the 900 pages of the e-book.

On each page, the menu displays the hierarchy of themes SOUS-THÈMES and teaching units – as well as a link to the seminar papers.

Themes are colour coded and in each sub-section there is a display showing exactly where you are in the document.

These menus emerge as your reading progresses. By clicking on a shaded menu, you can move instantly to the beginning of each item described. Then all you have to do is turn the pages to read the contents of the section.

Un outil ultra-rapide pour naviguer

Un menu permanent et interactif, permet d'accéder très rapidement aux 900 pages de ce document.

Sur chaque page, le menu affiche la hiérarchie des thèmes et des chapitres.

Un fil d'Ariane prend la couleur du thème et déroule la chronologie des sous-ensembles en affichant précisément l'endroit où vous vous trouvez.

Ces menus, sous forme de sommaires permanents, sont contextuels. Ils évoluent avec l'avancement de votre lecture.

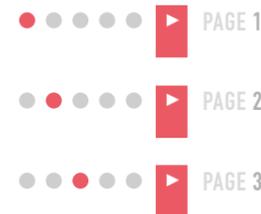
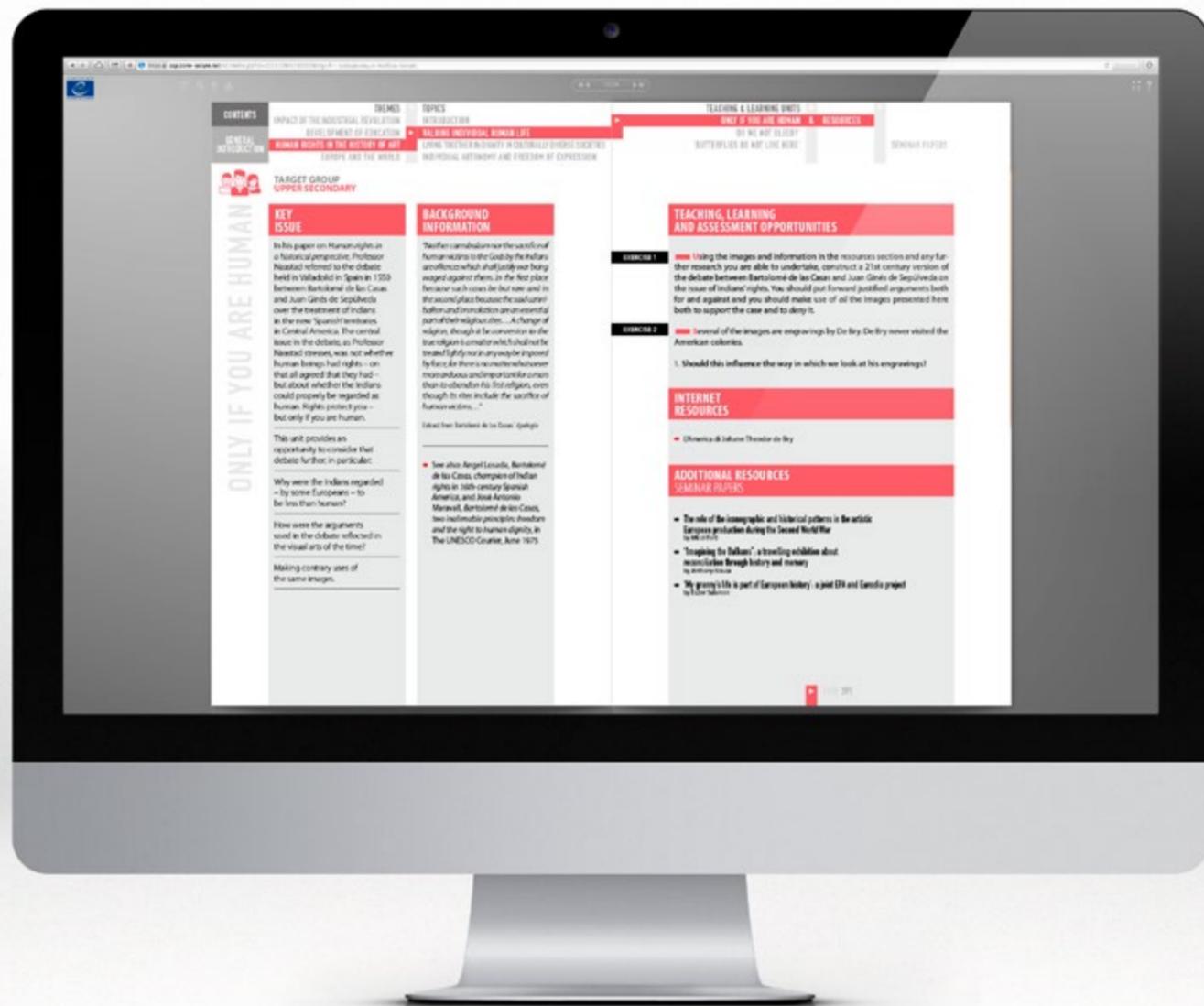
Un clic sur un menu grisé permet d'accéder instantanément au début de chaque item décrit. Puis il vous suffit de tourner les pages pour consulter le contenu du chapitre.



ENHANCED NAVIGATION UNE NAVIGATION ENRICHIE



BACK TO THE e-PUBLICATION
RETOUR À L'E-PUBLICATION



Dynamic page numbering

At the bottom of the page, the "page number" block displays the number of pages in the section in grey, and the reader's position, in colour. The reader can click on these points to move backwards or forwards in the section.

Une pagination dynamique

En bas de page, le bloc « pagination » montre en gris le nombre de pages du chapitre, et en couleur, la position de lecture.



Other navigation features

Some images or diagrams contain hidden comments. They are marked by a + sign in a corner of the image or diagram. To access the comments, just click on the image or diagram.

Autres accessoires de navigation

Certaines images ou schémas sont commentés. Ils sont signalés par ce signe +. Pour accéder aux commentaires, il suffit de cliquer dans l'image.



These three pictograms show what audience the chapter is intended for.

Ces trois pictogrammes indiquent le public à qui s'adresse le chapitre.

Some words in orange call up a definition and a glossary if you hover over them.

Certains mots en orange appellent en survol à une définition et au glossaire en cliquant dessus.

Whenever Internet resources are indicated, they appear in colour when you reach the relevant page. You simply click on the highlighted link to go to the website in question.

Lorsque des sources internet existent, elles apparaissent en couleur dès que l'on accède à la page. Il suffit alors de cliquer sur le lien pour accéder au site en question.

(!) All the links in this e-book were live at the time of publication; the Council of Europe is not responsible for any links to websites which are no longer active.

(!) Tous les liens internet donnés dans la e-publication sont actifs à ce jour ; les auteurs peuvent les modifier ou les fermer à tout moment.